

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être
et s'appuie sur le jugement professionnel

par

Marie Beauchamp

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Docteur en éducation (D. Éd.)

Doctorat professionnel en éducation

Janvier 2020

© Marie Beauchamp, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être
et s'appuie sur le jugement professionnel

par

Marie Beauchamp

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Sawsen Lakhal
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Raymonde Gosselin
Cégep Édouard-Montpetit

Codirectrice de la recherche

Christiane Blaser
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Diane Turcotte
Cégep André-Laurendeau

Membre du jury

Essai doctoral accepté le 30 mars 2020

SOMMAIRE

L'évaluation du savoir-être dans une approche par compétences constitue un défi pour les équipes enseignantes à l'ordre d'enseignement collégial, notamment dans les programmes de formation techniques. Dans une recherche continue d'amélioration et d'adaptation à un marché du travail mouvant et toujours plus exigeant (Bellier, 2004; Mukamurera, Desbiens et Perez-Roux, 2018), des pratiques novatrices d'évaluation du savoir-être émergent sur le terrain, mais confrontent les équipes enseignantes à diverses difficultés : définir la notion de savoir-être (qui est polysémique), identifier et observer le savoir-être et contrôler les biais d'évaluation. La rareté des recherches portant sur la mise en œuvre de processus d'évaluation du savoir-être à l'ordre d'enseignement collégial ajoute à ces difficultés dans le sens de l'absence de modèles existants à suivre.

Dans le cadre de ce parcours doctoral, un projet d'intervention s'appuyant sur une méthodologie de recherche-action-formation vise à mettre en œuvre un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel. Précédée d'une analyse de besoins de formation (Roussel, 2011), la mise en place d'une communauté d'apprentissage vise à soutenir des enseignantes dans l'ajustement de leurs pratiques en évaluation des apprentissages et notamment du savoir-être et à susciter une dynamique de coformation. Deux autres objectifs en lien avec les résultats de la démarche d'accompagnement sont aussi visés soient : 1) documenter le développement des objectifs fixés par l'équipe enseignante et 2) documenter les retombées d'une communauté d'apprentissage sur la compétence à évaluer les apprentissages et le savoir-être. Le cadre de référence de ce projet

repose donc sur cinq concepts : l'évaluation des compétences, le savoir-être, le jugement professionnel, la communauté d'apprentissage et l'accompagnement.

À titre de praticienne-chercheuse, nous avons accompagné une équipe de six enseignantes d'un programme technique au collégial lié au secteur de la santé. À titre de cochercheuse, chaque enseignante était invitée à conduire un projet professionnel d'intervention qui s'inscrivait dans un projet professionnel commun : la mise en place d'un portfolio permettant de documenter le développement du savoir-être des étudiantes et des étudiants. Les données recueillies lors des entretiens individuels et de groupe et à l'aide des journaux de bord des participantes et de la doctorante ont permis le développement de deux savoirs professionnels : 1) la compréhension renouvelée de la notion de savoir-être à évaluer dans une approche par compétences et 2) la mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel. Visant également le développement professionnel de la doctorante, ce parcours doctoral a permis le développement de ces savoirs professionnels : 1) mener un projet d'intervention s'appuyant sur une méthodologie de recherche-action-formation et 2) accompagner une équipe enseignante dans une démarche de développement professionnel.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX.....	XI
LISTE DES FIGURES	XII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGNES ET DES ACRONYMES	XIII
REMERCIEMENTS	XIV
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE SECTION. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE	5
PARTIE I. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE GÉNÉRALE ET SES ENJEUX.....	5
1. CONTEXTE.....	5
2. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES LORS DE L'ÉVALUATION DU SAVOIR-ÊTRE	9
2.1. Définir la notion de savoir-être	9
2.2. Identifier le savoir-être à évaluer	11
2.3. Observer le savoir-être à évaluer	13
2.4. Contrôler les biais d'évaluation	14
2.5. Rareté des recherches portant sur la mise en œuvre du processus d'évaluation du savoir-être à l'ordre d'enseignement collégial.....	16
3. OBJECTIF DU PARCOURS DOCTORAL	19
4. PERTINENCE SOCIALE	19
5. PERTINENCE THÉORIQUE	21
5.1. Passage du concept attitude vers la notion de savoir-être.....	22
PREMIÈRE SECTION. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE	25
PARTIE II. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS UTILISÉS DANS L'ESSAI DOCTORAL	25
1. ÉVALUATION DES COMPÉTENCES.....	25
1.1. Évaluation diagnostique.....	25
1.2. Évaluation formative.....	26
1.3. Évaluation sommative.....	27
1.4. Évaluation certificative	27
1.5. Importance du contexte dans l'évaluation des compétences	28

2.	SAVOIR-ÊTRE.....	29
2.1.	Savoir-être et personnalité	32
2.2.	Catégories de savoir-être.....	35
2.3.	Proposition de définition du savoir-être.....	36
3.	JUGEMENT PROFESSIONNEL	37
3.1.	Trois démarches constitutives du jugement professionnel	40
3.2.	Incontournable subjectivité	41
3.3.	Biais rencontrés lors de l'évaluation des apprentissages	41
4.	COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE	43
4.1.	Communauté de pratique	43
4.2.	Communauté d'apprentissage	44
4.3.	Communauté d'apprentissage professionnel	45
5.	ACCOMPAGNEMENT	47
5.1.	Modèles d'accompagnement.....	50
5.1.1.	Temps fort d'un accompagnement.....	50
5.1.2.	Dispositif d'accompagnement professionnel	51
5.1.3.	Modèle spiralaire	51
5.2.	Modèles d'accompagnement collectif	54
5.2.1.	Modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership novateur	55
5.2.2.	Modèle d'accompagnement par une démarche de recherche-action comme dispositif d'accompagnement et comme catalyseur à la mise en place de communautés d'apprentissage	56
5.2.3.	Modèle d'accompagnement collectif qui guide la réflexivité.....	57
	PREMIÈRE SECTION. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE	59
	PARTIE III. SYNTHÈSE DES DEUX PROJETS MIS DE L'AVANT DURANT CE PARCOURS DOCTORAL	59
1.	LIENS ENTRE LA RECHERCHE-ACTION-FORMATION ET LES PROJETS.....	61
2.	PARCOURS DOCTORAL PONCTUÉ DE DEUX PROJETS	62
3.	MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT PRIVILÉGIÉ	65
4.	MODES DE COLLECTE DE DONNÉES.....	67
5.	ANALYSE DES DONNÉES	71

PREMIÈRE SECTION. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE	73
PARTIE IV. CONTRAINTES ET LIMITES RENCONTRÉES DURANT LE PARCOURS DOCTORAL	73
1. LEVIERS AYANT FAVORISÉ LA MISE EN PLACE DES PROJETS.....	75
DEUXIÈME SECTION. SAVOIRS PROFESSIONNELS ET FAMILLES DE SITUATION	79
1. COMPRÉHENSION RENOUVELÉE DE LA NOTION DE SAVOIR-ÊTRE À ÉVALUER DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES	83
1.1. Comprendre la notion de compétence pour y situer le savoir-être	84
1.2. Partager une définition commune de la notion de savoir-être	86
1.3. Définir le savoir-être comme un objet d'évaluation	90
1.3.1. Des caractéristiques individuelles à acquérir préalablement à un apprentissage.....	90
1.3.2. Des critères de qualité particuliers à certaines performances	91
1.3.3. Des objectifs de formation à atteindre	91
1.4. Résultats obtenus.....	92
2. MISE EN OEUVRE D'UN PROCESSUS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES QUI PREND EN COMPTE LE SAVOIR-ÊTRE ET QUI S'APPUIE SUR LE JUGEMENT PROFESSIONNEL	95
2.1. S'approprier le processus d'évaluation des compétences	96
2.2. Identifier les savoir-être à développer dans le programme d'études.....	97
2.3. Prendre en compte la progression du développement du savoir-être.....	101
2.4. Cibler plusieurs sources pour rendre compte du savoir-être.....	103
2.5. Documenter le développement du savoir-être à l'aide du portfolio.....	104
2.5.1. Projets individuels s'insérant dans un projet commun	105
2.5.2. Outils de réflexion supportant l'élaboration des fiches	106
2.6. Porter une attention particulière à la subjectivité.....	107
2.7. Formuler une rétroaction bienveillante	110
2.8. Résultats obtenus.....	112
2.8.1. Mise en œuvre concertée du programme d'études selon une approche- programme	112
2.8.2. Appropriation du processus d'évaluation des compétences	113
2.8.3. Identification de savoir-être à évaluer.....	114

2.8.4. Mise en œuvre de moyens concrets permettant de contrôler les biais agissant sur le jugement professionnel	114
2.8.5. Élaboration d'outils pédagogiques pertinents permettant de documenter le développement du savoir-être de façon concertée	115
3. CONDITIONS D'ÉMERGENCE DE CES SAVOIRS PROFESSIONNELS DANS LA COMMUNAUTÉ PROFESSIONNELLE	117
3.1. Description des conditions optimales	117
3.1.1. Mise en place d'une communauté d'apprentissage comme mécanisme de développement professionnel.....	118
3.1.2. Accompagnement de la praticienne-chercheuse	119
3.2. Descriptions de contraintes rencontrées.....	121
4. ARGUMENTATION DE LA VALIDITÉ ET LA PERTINENCE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS	123
4.1. Validité sociale.....	123
4.2. Validité épistémique	125
4.3. Pertinence pratique.....	127
4.4. Pertinence éthique	128
4.4.1. Le respect des personnes.....	128
4.4.2. La préoccupation pour le bien-être	129
4.4.3. La justice.....	131
TROISIÈME SECTION. TRANSFÉRABILITÉ	132
1. TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS DÉVELOPPÉS DURANT LE PARCOURS DOCTORAL.....	134
1.1. Types de formation	135
1.1.1. Formation au secondaire et au collégial	136
1.1.2. Formation à l'université.....	139
1.2. Transférabilité des savoirs professionnels	140
2. DES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN SOUTIEN A LA PROFESSIONNALISATION DES MEMBRES D'UNE COMMUNAUTÉ EN ÉDUCATION AU COLLÉGIAL	144
2.1. Le développement professionnel	145
2.1.1. La vision développementale	146
2.1.2. La vision axée sur la professionnalisation	147
2.2. Des savoirs professionnels en soutien à la professionnalisation de la communauté en éducation au collégial	148

QUATRIÈME SECTION. SAVOIRS PROFESSIONNELS DE LA DOCTORANTE	151
1. MENER UN PROJET D'INTERVENTION S'APPUYANT SUR UNE MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE-ACTION-FORMATION	153
1.1. Établir le diagnostic d'une situation.....	153
1.2. Planifier l'action.....	155
1.3. S'approprier les concepts clés des projets.....	157
1.4. Réaliser le projet	158
1.5. Évaluer les retombées du projet	161
1.6. Diffuser les résultats.....	163
1.7. Résultats obtenus.....	163
1.7.1. Mettre en relation plusieurs sources d'information	165
1.7.2. L'interprétation de l'information en lien avec les référentiels.....	165
1.7.3. L'anticipation et l'appréciation des conséquences probables et des actions envisagées	166
1.7.4. Proposition d'un processus multiréférentié pour accompagner le développement du savoir-être en s'appuyant sur le jugement professionnel au collégial.....	167
2. ACCOMPAGNER UNE ÉQUIPE ENSEIGNANTE DANS UNE DÉMARCHE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	170
2.1. S'approprier les concepts clés en lien avec l'accompagnement	170
2.2. Mobiliser mes compétences d'accompagnatrice.....	171
2.3. Adopter une vision différente du changement	174
3. EXPLICITATION DU DÉVELOPPEMENT DE CES SAVOIRS PROFESSIONNELS AU REGARD DU CONTEXTE, DES ENJEUX ET DES PRÉOCCUPATIONS DE L'ORGANISATION	175
4. EXPLICITATION DU DÉVELOPPEMENT DE CES SAVOIRS PROFESSIONNELS AU REGARD DE MON AGIR, DE L'AJUSTEMENT DE MA PRATIQUE ET DE MA POSTURE ÉTHIQUE.....	178
4.1. Dimension relationnelle de l'accompagnement	178
4.2. Dimension temporelle de l'accompagnement.....	180
4.3. Mode de déplacement initié par l'autre.....	182
5. EXPLICITATION DU DÉVELOPPEMENT DE CES SAVOIRS PROFESSIONNELS AU REGARD DE MA PROPRE TRANSFORMATION PROFESSIONNELLE IDENTITAIRE.....	184
CONCLUSION	189
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	195

ANNEXE A. BIAIS DE JUGEMENT	231
ANNEXE B. RÉSUMÉ DES COMPÉTENCES EN ACCOMPAGNEMENT.....	233
ANNEXE C. JOURNAL DE BORD DES PARTICIPANTES.....	236
ANNEXE D. JOURNAL DE BORD DE LA PRATICIENNE-CHERCHEUSE.....	237
ANNEXE E. CANEVAS ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	239
ANNEXE F. CANEVAS ENTRETIEN DE GROUPE DE DISCUSSION	240
ANNEXE G. GRILLE THÉMATIQUE FINALE	241
ANNEXE H. CERTIFICAT D'ATTESTATION ÉTHIQUE DE L'ÉTABLISSEMENT POUR LE PROJET I.....	243
ANNEXE I. CERTIFICAT D'ATTESTATION ÉTHIQUE DE L'ÉTABLISSEMENT POUR LE PROJET II.....	244
ANNEXE J. ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE POUR LE PROJET I.....	245
ANNEXE K. ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE POUR LE PROJET II	246
ANNEXE L. OUTILS POUR PRÉSENTER LE PORTFOLIO AUX ÉTUDIANTES ET AUX ÉTUDIANTS.....	247
ANNEXE M. PLANIFIER LA DISTRIBUTION DES FICHES TOUT AU LONG DU PARCOURS DE L'ÉTUDIANTE OU DE L'ÉTUDIANT	248
ANNEXE N. QUESTIONNEMENT POUR L'ENSEIGNANTE EN LIEN AVEC LE PORTFOLIO.....	249
ANNEXE O. SUIVI D'EXPÉRIMENTATION DES FICHES DU PORTFOLIO.....	250
ANNEXE P. LETTRE DE CONSENTEMENT POUR LE PROJET I.....	251
ANNEXE Q. LETTRE DE CONSENTEMENT POUR LE PROJET II	256
ANNEXE R. LE SAVOIR-ÊTRE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION TECHNIQUES AU COLLÉGIAL.....	261
ANNEXE S. SCHÉMA REGROUPANT LE PROCESSUS D'ÉVALUATION, LES RÉSULTATS VISÉS ET LES GESTES CLÉS.....	268
ANNEXE T. QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUX ENSEIGNANTES.....	269
ANNEXE U. QUESTIONNAIRE POUR L'ENTRETIEN DE GROUPE	273
ANNEXE V. MACROPLANIFICATION.....	275
ANNEXE W. RÉSUMÉ DE LA PLANIFICATION	276

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Composantes du modèle des Cinq facteurs.....	33
Tableau 2. Catégories de savoir-être.....	35
Tableau 3. Domaines d'exercice du jugement.....	39
Tableau 4. Types de communauté	46
Tableau 5. Lien entre trois modèles d'accompagnement.....	54
Tableau 6. Résumé des modes de collectes de données utilisés dans le second projet	70
Tableau 7. Synthèse des savoirs professionnels développés durant le parcours doctoral	82
Tableau 8. Comparaison des attitudes et des valeurs.....	98
Tableau 9. Liste des secteurs de formation.....	138
Tableau 10. Synthèse de mes savoirs professionnels développés durant le parcours doctoral.....	152

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Double dimension du savoir-être	34
Figure 2.	Zone proximale d'accompagnement.....	49
Figure 3.	Modèle spiralaire de Biémar (2012)	52
Figure 4.	Étapes d'une recherche-action mises en relation avec les huit étapes de conduite d'un projet	62
Figure 5.	Étapes du modèle permettant le cycle d'observation.....	67
Figure 6.	Relation d'inclusion hiérarchique (contexte, famille de situations et situation).....	80
Figure 7.	Le savoir-être en lien avec la personnalité et le professionnalisme	87
Figure 8.	Une compréhension renouvelée de la notion de savoir-être à évaluer dans une approche par compétences	88
Figure 9.	Processus de l'évaluation en quatre étapes	96
Figure 10.	Le projet professionnel commun en lien avec les projets professionnels individuels.....	106
Figure 11.	Mise en œuvre d'un processus prenant en compte le savoir-être dans l'évaluation d'une compétence et s'appuyant sur le jugement professionnel de l'enseignante	111
Figure 12.	Évaluation prenant en compte de multiples sources	116
Figure 13.	Zone optimale d'accompagnement de l'enseignant novice et de l'enseignant expérimenté.....	122
Figure 14.	Formations permettant d'accéder au marché du travail	136
Figure 15.	Processus multiréférentié pour accompagner le développement du savoir-être	169

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGNES ET DES ACRONYMES

ADMEE	Association de mesure et d'évaluation
AFNOR	Association française de normalisation
APC	Approche par compétences
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
ASP	Attestations de spécialisation professionnelle
CA	Communauté d'apprentissage
CAP	Communauté d'apprentissage professionnel
CER	Comité éthique à la recherche
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
EPTC	Énoncé de politique des trois Conseils
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
PPC	Projet professionnel commun
PPI	Projet professionnel d'intervention
RAF	Recherche-action-formation
ZOA	Zone optimale d'accompagnement

REMERCIEMENTS

Entreprendre des études doctorales tout en jonglant avec les aléas d'une vie familiale et professionnelle bien remplie s'apparente à un marathon proposant un parcours sinueux et parfois montagneux. Au point de départ, la fébrilité génère l'énergie nécessaire pour franchir les premières étapes. Durant la course, les périodes d'essoufflement font parfois place au découragement alors que le second souffle donne (presque) l'impression de ressentir une plus grande facilité à maintenir la cadence. Ayant maintenant franchi le fil d'arrivée, je souhaite remercier les personnes ayant contribué au succès de ce long parcours de développement professionnel.

Je remercie chaleureusement la professeure Julie Lyne Leroux qui a assumé la direction des deux projets durant ce parcours doctoral. Tes judicieux conseils et ton souci constant de faire de cette démarche un succès ne sont que quelques éléments contributifs à ma réussite. J'exprime toute ma reconnaissance à la professeure Sawsen Lakhal qui a su prendre la balle au bond avec une aisance impressionnante pour prendre la relève de Julie Lyne à son départ à la retraite. Je suis privilégiée d'avoir bénéficié de ton expertise et de tes conseils. Je remercie infiniment Madame Raymonde Gosselin qui m'accompagne dans mes projets depuis les dix dernières années. Tu auras été un pilier important dans mon développement professionnel.

Je tiens à souligner la contribution des professeures Lorraine Savoie-Zajc et Lucie Mottier Lopez et du professeur Jean-François Roussel. La richesse des échanges et le partage de vos expertises a généré plusieurs réflexions qui m'ont permis d'aller toujours plus loin dans ce parcours doctoral.

Je ne peux passer sous silence l'engagement hors du commun des membres de l'équipe enseignante qui se sont impliqués dans ce projet. Votre engagement a été le moteur de l'action depuis le tout début. Je ne vous remercierai jamais assez.

À mes très chers collègues du doctorat professionnel en éducation. Vous côtoyer a été un privilège inestimable. Un merci tout spécial à Stéphanie Hovington, Brigitte Gagnon, Léane Arsenault et Émilie Doutreloux pour votre support, vos conseils et votre présence au moment où il le fallait...

Sur une note un peu plus personnelle, je souhaite remercier chaleureusement mes supporteurs de tous les instants. À ma mère de qui j'ai hérité l'entêtement de mener mes projets à terme et mon père qui m'a donné le goût de l'écriture. Merci d'être toujours présents. À Josée Patenaude qui est passée maître dans l'art de choisir les bons mots pour m'encourager, et ce, à tout moment du jour et de la nuit. Ton amitié est précieuse pour moi. À Christine Gaucher pour sa présence rapprochée et à distance pour s'assurer que je garde le cap. Merci pour ta bienveillance. À Lina Martel avec qui je continue de découvrir le sens du travail en collaboration et l'accompagnement. Te côtoyer est une précieuse source d'apprentissage et de plaisir.

À mes enfants, Louis-Simon, Gabrielle et Alexandre. Malgré mes absences pour rédiger, j'espère que vous retenez qu'il n'existe que les limites que vous vous imposez et que les projets ambitieux sont parfois nécessaires pour aller au bout de ses aspirations. Je vous aime.

Finalement à mon amoureux, Wayne. Ce marathon, tu l'as couru toi aussi. Pour avoir mis en place les conditions qui m'ont permis de maintenir la cadence, pour tes encouragements

lorsque le parcours était un peu plus montagneux. Je souhaite que le mot merci soit assez fort pour exprimer à quel point tu as été important durant tout ce parcours.

INTRODUCTION

Une situation problématique récurrente au regard de l'évaluation du savoir-être, les attentes toujours grandissantes du marché du travail et le constat d'échec des pratiques évaluatives actuelles ont motivé une équipe d'enseignantes du collégial à s'impliquer dans une démarche de développement professionnel. Alors que toutes se croyaient bien outillées pour porter un jugement sur le savoir-être de leurs étudiantes et de leurs étudiants, des difficultés persistantes les ont amenées à revoir leurs façons de faire actuelles.

À la suite d'une analyse de besoins de formation (Roussel, 2011), la mise en place d'une communauté d'apprentissage qui suscite une dynamique de coformation a permis à cette équipe enseignante de s'approprier le processus d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences et de développer une compréhension commune de la notion de savoir-être pour ensuite coconstruire un processus d'évaluation des apprentissages qui prend en compte le savoir-être et qui s'appuie sur le jugement professionnel de l'enseignant. Tout au long de ce projet d'intervention s'appuyant sur une démarche de recherche-action-formation, des moyens servant à documenter la communauté d'apprentissage ont été mis en œuvre, permettant ainsi de réguler l'intervention et de collecter des données.

À l'issue de ce projet, cet essai doctoral permet de faire état de cette démarche collective et de présenter les résultats obtenus sur le plan des savoirs professionnels ainsi que les retombées de ces savoirs sur l'équipe enseignante et la doctorante.

La première section est divisée en quatre parties. Dans la première, la problématique professionnelle générale et ses enjeux sont présentés en tenant compte du contexte organisationnel des cégeps. Les difficultés rencontrées lors de l'évaluation du savoir-être sont ensuite exposées, suivies de la présentation de l'objectif et de l'argumentation de la pertinence sociale et théorique de ce projet doctoral. Dans la deuxième partie de cette première section, les concepts clés utilisés dans l'essai doctoral sont définis à la lumière des recensions d'écrits réalisées tout au long du parcours doctoral. Dans la troisième partie, une synthèse des projets mis de l'avant durant ce parcours est explicitée. Finalement, dans la quatrième partie, les contraintes et les limites rencontrées durant le parcours sont décrites.

Dans la deuxième section sont présentés les savoirs professionnels développés. Plus spécifiquement, la description des actions clés des deux savoirs professionnels précèdera la présentation des résultats obtenus. Les conditions d'émergence de ces savoirs dans la communauté professionnelle sont décrites et les critères de validité et de pertinence sont ensuite argumentés.

Dans la troisième section, la transférabilité des savoirs professionnels développés durant le parcours doctoral est expliquée. Ensuite, une argumentation supportant en quoi ces savoirs contribuent à la professionnalisation des membres d'une communauté en éducation, notamment au collégial, est présentée.

Enfin, dans la quatrième section, les savoirs professionnels développés par la doctorante sont explicités, notamment les actions clés et les résultats obtenus. Ceux-ci sont ensuite discutés au regard du contexte, des enjeux et des préoccupations de l'organisation ainsi qu'au regard de

l'agir, de l'ajustement de la pratique et de la posture éthique de la doctorante. Finalement, la contribution de ces savoirs à la transformation professionnelle identitaire de la doctorante est expliquée.

PREMIERE SECTION. PROBLEMATIQUE PROFESSIONNELLE

PARTIE I. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE GÉNÉRALE ET SES ENJEUX

La première section de l'essai doctoral est divisée en quatre parties. La problématique professionnelle générale et ses enjeux seront d'abord présentés, suivis des définitions des concepts clés. Ensuite, une synthèse des projets mis de l'avant précèdera une description des contraintes et des limites rencontrées durant ce parcours doctoral.

Dans cette première partie, nous présenterons le contexte organisationnel des cégeps, les difficultés rencontrées lors de l'évaluation du savoir-être, l'objectif du parcours doctoral et finalement, la pertinence sociale et théorique de la problématique générale.

1. CONTEXTE

Le contexte organisationnel des cégeps¹ s'est transformé au fil des années. Au moment de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, communément appelé Commission Parent, le manque de cohérence entre les ordres d'enseignement menait à la recommandation de créer un

¹ La Commission Parent recommandait d'identifier les cégeps comme des instituts d'enseignement afin de distinguer le niveau préuniversitaire et professionnel du college, tel que désigné dans les milieux anglophones. Cette recommandation a été mise de côté, ce qui a laissé place à l'acronyme CÉGEP pour collège d'enseignement général et professionnel (Rocher, 2008). Bien que le terme cégep soit maintenant utilisé comme un nom, nous retrouvons plusieurs écrits qui identifient les cégeps comme des collèges, situation pouvant être en lien avec un calque de l'appellation college ou l'utilisation du premier terme de l'acronyme C.E.G.E.P. Dans ce travail, afin d'éviter toute forme de confusion, nous utiliserons le terme cégep.

ministère de l'Éducation chargé de coordonner et trouver des solutions « à un enseignement trop fragmenté et mal coordonné, composé de pièces détachées » (Rocher, 2008, p. 11). Plusieurs années après la mise en place des cégeps, la Commission Nadeau portant sur l'état de la situation dans ces institutions faisait le même constat « d'éclatement et d'éparpillement de la formation, où la polyvalence s'exerce au détriment de la cohérence » (Dorais, 1990, p. 38). Dans ce contexte et dans un désir de plus de cohérence, l'approche-programme, pourtant valorisée dans le rapport Parent, a été remise de l'avant lors du Renouveau de l'enseignement collégial² afin d'assurer aux jeunes et à l'ensemble de la population du Québec un enseignement collégial d'un calibre et d'une qualité qui leur permet de se mesurer aux meilleurs standards de compétence (Gouvernement du Québec, 1993). L'ajout de l'approche par compétences a entraîné la révision de l'ensemble des programmes (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2008) et un partage des responsabilités avec le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)³. Alors

² En 1992, après 25 ans d'existence, les cégeps ont fait l'objet d'une vaste consultation menée par une Commission parlementaire sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2008 ; Leroux, 2009).

³ Le Ministère de l'Éducation a été créé en 1964. Depuis, le nom de ce ministère s'est vu modifié à plusieurs reprises. En 1985, ce ministère était celui de l'Enseignement supérieur et de la Science pour ensuite être modifié en 1993 par le ministère de l'Éducation et de la Science. Quelques mois plus tard, ce ministère reprenait son appellation d'origine. En 2005, le nom a été modifié pour le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport pour ensuite devenir, en 2012, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. En 2016, ce ministère est devenu le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (Gouvernement du Québec, 2017).

que les programmes sont définis par celui-ci, il revient depuis aux cégeps, pour les programmes techniques, de définir les objectifs, les contenus à enseigner et les activités d'apprentissages permettant l'atteinte des compétences du programme (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2008 ; Gouvernement du Québec, 1993 ; Leroux, 2009) en cohérence avec les attentes du marché du travail.

Les recommandations de la Commission Parent, de la Commission Nadeau et celles découlant du Renouveau de l'enseignement au collégial ont fait le constat unanime de l'essentielle cohérence dans les programmes d'études parce qu'il s'agit d'un enjeu déterminant de leur efficacité. La remise en question de la structure des cégeps, d'abord en 1997 et ensuite en 2014 avec la Commission Demers (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2008), est signe que l'ouverture aux changements que connaissent toutes les sociétés, tant au niveau des besoins du marché du travail que des caractéristiques toujours changeantes des étudiantes et des étudiants, est susceptible d'assurer la pérennité de cet ordre d'enseignement et la pertinence des programmes d'études qui y sont dispensés.

Le concept de compétence, introduit par le Renouveau de l'enseignement collégial, a exigé l'adaptation des pratiques enseignantes et posé de nombreux défis. Comme la compétence est un savoir-agir complexe (Leroux, 2009, Tardif, 2006, 2017) faisant partie d'un programme d'études « dont tous les éléments sont en interaction dynamique au regard d'une finalité » (Prégent, Bernard et Kosanitis, 2009, p. 60), il est nécessaire, lors de l'évaluation des apprentissages, de tenir compte de l'intégration d'une multitude de ressources internes et externes pour traiter avec succès des tâches complexes d'une même famille (Leroux, 2009) ou

famille de situations (Tardif, 2006, 2017). Bien que cette notion soit polysémique (Tardif, 2017), la compétence se reconnaît au travers des trois points suivants Bellier (2004) :

- 1) Son rapport à l'action : elle se fabrique, se développe et s'actualise dans l'action ;
- 2) Son rapport au contexte : on est compétent dans une situation donnée pour résoudre un problème donné et non pas en général ;
- 3) Sa nature, qui est la combinaison et l'intégration de différents éléments : des savoirs, des savoir-faire et des comportements sont considérés, certes, mais aussi la compréhension de la situation, des modes de coopération et des informations qui viennent caractériser une situation par rapport à une autre.

Dans plusieurs écrits (Leroux, 2009 ; Tardif, 2006, 2017, Scallon, 2004), deux catégories de ressources sont considérées : externes et internes. Alors que les ressources externes font référence à l'environnement (Tardif, 2017), les ressources internes « dépassent largement les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour inclure ce qui est de l'ordre de la posture, des attitudes, des habitus et des schèmes d'action » (Tardif, 2017, p. 22).

Bien que des pratiques novatrices de l'évaluation du savoir-être émergent sur le terrain, il n'en demeure pas moins que les difficultés rencontrées par les équipes enseignantes au collégial sont récurrentes. La créativité (vue comme la capacité à innover et concevoir de nouvelles idées), la persuasion, la collaboration, l'adaptabilité et la gestion du temps ne sont que quelques savoir-être les plus recherchés par les employeurs en 2019 (Lewis, 2019). À cet égard, cet objet d'apprentissage est un incontournable pour les équipes enseignantes, notamment dans les programmes d'études offerts à la formation technique, et le désir de trouver des solutions pour

mieux les évaluer demeure légitime afin de répondre aux exigences toujours grandissantes du marché du travail.

2. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES LORS DE L'ÉVALUATION DU SAVOIR-ÊTRE

L'évaluation du savoir-être confronte les équipes enseignantes à cinq difficultés : définir la notion de savoir-être, circonscrire le savoir-être comme un objet d'évaluation, observer le savoir-être à évaluer, contrôler les biais lors de l'évaluation et la rareté des processus d'évaluation du savoir-être au collégial.

2.1. Définir la notion de savoir-être

Antérieurement, des auteures et des auteurs démontraient qu'il était pertinent de diviser les types de connaissances en catégories : cognitif, affectif et psychomoteur (Bednar et Levie, 1993; Martin et Briggs, 1986; Scallon, 2004, 2015). Différentes taxonomies ont été proposées en lien avec chacun de ces domaines (Martin et Briggs, 1986), mais c'est à la fin des années 1950 que le domaine affectif a été traité de façon distincte (Scallon, 2004). Celui-ci couvre un registre très étendu de termes (Grisé et Trottier, 2002; Martin et Briggs, 1986; Scallon, 2004) considérés aussi comme des composantes de ce domaine (Lafortune et St-Pierre, 1996) : attitude, concept de soi, croyance, intérêt, morale, motivation, savoir-être, valeur, etc. Le savoir-être⁴ est un terme

⁴ À l'instar de Bellier (2004), nous associerons le savoir-être à une notion plutôt qu'un concept, considérant l'imprécision du terme et de la connaissance intuitive que l'on en a (Bellier, 2004). Comme un concept est plus

peu ou mal défini (Gohier, 2006). Puisant son origine dans l'approche centrée sur la personne de Carl Rogers⁵ (Gohier 2006), il est parfois présenté au pluriel (les savoir-être) et d'autres fois au singulier (le savoir-être) ce qui amène davantage de confusion quant à la définition de cette notion.

À la lumière d'une recension d'écrits, nous décrirons le savoir-être comme une notion polysémique identifiée de diverses façons : ressource interne mobilisable (Bellier, 2004; Leroux, 2009; Raynal et Rieunier, 2014; Roegiers, 2001; Scallon, 2004, 2015; Tardif, 2006, 2017), compétence transversale (Bellier, 2004; Berthiaume, 2012; De Ketele, 2013), habitude (De Ketele, 2013; Scallon, 2004), plus-value (Roegiers, 2001); compétence comportementale (Morlaix, 2007), conditions favorables aux apprentissages (Scallon, 2004), compétences sociales (Dépret et Filisetti, 2004; Filisetti, 2009), compétences non cognitives (Albandea et Giret, 2016), compétences non académiques (Bailly et Léné, 2015; Calmans, Giret, Lemistre et Ménard,

objectif qu'une notion (Legendre, 2005) et que la définition même du savoir-être manque d'homogénéité (Bellier, 2004), il nous apparaît plus prudent de le définir comme tel.

⁵ Roger, (1902-1987), père de l'approche humaniste centrée sur la personne considère que l'individu n'est pas défini par son problème, mais bien par son potentiel. Les trois concepts à la base de cette approche sont la congruence (ou l'authenticité), l'empathie et l'acceptation inconditionnelle de la personne (le non-jugement) (Raynal et Rieunier, 2014). « C'est dans le sillage du terme congruence qu'est né le savoir-être puisque la congruence désigne la nécessité d'être en accord avec soi-même, d'une adéquation de soi à soi » (Gohier, 2006, p. 117).

2015), qualités et compétences comportementales (Bertrand, 2017⁶), compétences socio-émotionnelles (Minichiello, 2017) et compétence sociale et relationnelle (Enlart-Bellier, 2007). Le terme soft skills, tiré de la littérature anglo-saxonne (Dépret et Filisetti, 2004) par opposition aux hard skills (compétences dures) définit un « ensemble de compétences qui se rapportent davantage à un savoir-être et moins à un savoir théorique » (Albandea et Giret, 2016, p. 5). À l'instar de Le Boterf (2018), comme ce terme est maintenant plus souvent utilisé pour parler du savoir-être (Le Boterf, 2018), le savoir-être et les soft skills seront considérés comme des synonymes dans cet essai doctoral.

Bien qu'à l'ordre d'enseignement collégial, le concept attitude soit régulièrement utilisé, il semble cependant plus juste de considérer celui-ci comme faisant partie du savoir-être (Lafortune et St-Pierre, 1996; Potvin, 2016; Tardif et Dubois, 2013) et d'utiliser ce terme.

2.2. Identifier le savoir-être à évaluer

Les programmes d'études (aussi appelés devis ministériel) sont élaborés par le MEES. Cependant, depuis le Renouveau pédagogique⁷, l'élaboration des programmes locaux au secteur

⁶ Ces informations ont été mentionnées par la professeure Laure Bertrand, interviewée sur Xerfi Canal (2017). Afin de citer justement la provenance des informations, nous citerons donc Bertrand (2017) dans le texte et non le canal de diffusion tel que recommandé dans les normes de présentation des sources telles que proposé par l'APA.

⁷ Cette période de changement aura des répercussions importantes sur les cégeps qui seront appelés à changer leur processus d'organisation de l'enseignement en lien avec l'ajout de l'approche par compétences qui entraînera la révision de l'ensemble des programmes d'études (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2008).

technique (élaboration du profil du diplômé, agencement compétence-cours (ou matrice de compétences), élaboration de l'épreuve synthèse de programme et le choix les activités d'enseignement et d'évaluation) revient à chaque cégep.

Les compétences d'un programme d'études sont définies en éléments de compétences auxquels sont associés des critères de performance et un contexte de réalisation. À la lecture des critères de performance, un constat se dégage quant au fait que le savoir-être, identifié par le MEES comme des comportements socioaffectifs, ne s'y retrouve pas explicitement ou que les éléments mentionnés ressemblent davantage à des valeurs de la profession ou des comportements attendus. Comme la responsabilité d'identifier les habiletés et les savoir-être nécessaires à l'atteinte des objectifs du programme appartient aux équipes enseignantes de chaque cégep (Demers, 2014), le défi est de taille. Les choix doivent se faire en fonction d'une finalité au seuil d'entrée sur le marché du travail et non pas en fonction des connaissances propres à chaque enseignante ou enseignant acquises à la suite de plusieurs années de formation et d'expériences (Bizier, 2012). En ce qui concerne le savoir-être, les difficultés pour identifier ce qui est attendu des étudiantes et des étudiants sont amplifiées par la nature de ces apprentissages relevant du domaine affectif qui implique les valeurs, les émotions, les perceptions, bref, les constituants de la personnalité. Dans tout autre contexte de vie, comme ces caractéristiques peuvent être similaires ou différentes en fonction des individus, les choix du savoir-être à évaluer sont souvent intimement liés à chaque personne qui attribue de l'importance à certains aspects du savoir-être.

2.3. Observer le savoir-être à évaluer

Des pratiques enseignantes actuelles dans le réseau collégial consistent à porter un jugement à partir d'une liste de comportements observables, parfois sans égard au contexte, ce qui constitue une grave erreur (Tardif, 2017). En donnant ainsi une priorité aux ressources internes dans des situations d'apprentissage et l'évaluation, des questionnements émergent quant à la validité de la décision émanant du jugement. Comme toute observation est déjà un début d'interprétation (Verhaeghe, Wolfs, Simon, et Compère, 2004), « on n'observe pas passivement, mais on structure ce qu'on veut observer » (Fourez, 2002, p.35). C'est donc dire que le choix des savoir-être et des manifestations préalablement définies et ayant fait consensus (dans un contexte idéal) perdent leur sens lorsqu'elles sont observées et davantage lorsque l'évaluation se fait par plus d'une évaluatrice ou d'un évaluateur. Dans ce contexte, la subjectivité occupe une grande place dans les pratiques évaluatives d'équipes enseignantes, considérant le fait que les représentations de chaque évaluatrice ou chaque évaluateur à l'égard du savoir-être varient en fonction des croyances, des valeurs, de l'éducation et des expériences personnelles et professionnelles.

Comme le savoir-être et ses manifestations sont difficiles à identifier et à cerner, ce ne sera pas toujours le processus d'évaluation et le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant qui résultera la sanction de l'échec, mais bien la manifestation d'un comportement non conforme aux attentes. Cette pratique, qui pourrait être associée au regard que l'on porte sur un savoir-faire et non un savoir-être (De Ketele, 2013), serait donc une pratique de contrôle (Gerard, 2002) et non une évaluation fondée sur un processus d'évaluation rigoureux. La

pratique actuelle traduit que « ce que font les personnes est le reflet de ce qu'ils sont » (Pansu, Bressoux, Leonesio et Mezière, 2000, p. 54), ce qui est identifié comme un biais (l'erreur fondamentale d'attribution) et permet d'envisager que d'autres biais circonstanciels liés à des prédispositions de l'enseignante ou de l'enseignant sont aussi présents avant l'attribution d'une note (Savoie-Zajc, 2018).

2.4. Contrôler les biais d'évaluation

Comme il n'est pas possible qu'un jugement se fasse sans idée préconçue et sans préjugés (Lafortune, 2008), l'objectivité absolue sera vue comme impossible (Romainville, 2012) et la subjectivité présente et inévitable (Gerard, 2002; Mottier Lopez, 2008) dans tout le processus d'évaluation : lors du choix du type de décision et de l'objectif de l'évaluation, des critères et des indicateurs, au moment de déterminer des stratégies rigoureuses permettant de recueillir des informations qui seront valides et fiables (Dépret et Filisetti, 2004; Gérard, 2002) et au moment de la décision. Juger quelqu'un sera alors vu comme un acte social parce que les normes et les valeurs dirigent le processus d'évaluation (Dépret et Filisetti, 2004) et induisent de nombreux biais, notamment pour juger le savoir-être : les stéréotypes et les préjugés⁸, l'effet Pygmalion⁹,

⁸ À partir d'un minimum d'informations, tendance à assigner promptement un jugement à une ou plusieurs catégories. (Dépret et Filisetti, 2004, p. 4).

⁹ Lorsque l'enseignant connaît l'étudiant et s'en fait une image stéréotypée : bon, mauvais, paresseux, *etc.* (Université Laval, 2015)

l'effet de contamination¹⁰, l'effet de contexte¹¹ et les caractéristiques des étudiantes et des étudiants¹² (autres que leurs performances), pour ne nommer que ceux-ci, sont susceptibles de biaiser le jugement. À cette liste s'ajoute l'erreur fondamentale d'attribution causale qui consiste « à inférer des caractéristiques internes stables (des attitudes, des traits de personnalité) pour expliquer les conduites sans toutefois disposer des informations qui sont nécessaires à de telles inférences (notamment la stabilité du comportement dans le temps) » (Dépret et Filisetti, 2004, p. 4), ce qui s'apparente à la pratique actuellement dans plusieurs cégeps.

D'autres biais dits égocentrés (Dépret et Filisetti, 2004), définis par l'estime personnelle de l'enseignante ou de l'enseignant, peuvent influencer sa pensée de différentes façons soient : que ses traits indésirables sont communs chez les autres (effet de faux consensus) ou que ceux qui sont désirables sont rares (effet de fausse unicité), qu'il se conforme plus aux valeurs communes que les autres (effet Primus Inter Pares) ou en s'estimant généralement comme étant meilleur et supérieur à la moyenne. En se limitant à observer des comportements pour inférer un

¹⁰ Influence des notes antérieures de l'étudiant et de son dossier scolaire (Leroux et Bélair, 2015).

¹¹ « La distribution des valeurs scolaires attribuées par l'enseignant s'effectue de telle sorte qu'il n'y ait ni trop de notes élevées, ni trop de notes basses, ce qui a pour effet d'homogénéiser les moyennes des différentes classes autour de valeurs qui ne sont elles-mêmes ni très élevées, ni très basses » (Bressoux et Pansu, 2004, p. 2).

¹² Attribuer de la valeur aux explications (des comportements, des renforcements) pour en faire des explications internes (chance, pouvoir d'autrui, situation). Les explications causales internes (traits, aptitude, tendance à être...) auraient ainsi plus de valeur que les explications externes (chance, pouvoir d'autrui, situation) parce qu'elles sont normatives et répondent à un besoin social (Bressoux et Pansu, 2004).

savoir-être, ce regard sur soi influence systématiquement les informations qui seront retenues, rejetées ou tout simplement ignorées.

D'autres biais, en lien avec l'attraction interpersonnelle (Dépret et Filisetti, 2004) qui se traduit par le degré de ressemblance entre la source (l'enseignante ou l'enseignant) et la cible (l'étudiante ou l'étudiant), le degré de satisfaction des besoins qui est associé à la cible (par exemple se sentir valorisé) ou l'attirance physique éprouvée envers la cible influenceront le regard porté sur le savoir-être, ainsi que le degré de proximité fonctionnelle, de familiarité et d'intimité entre la source (la personne qui évalue) et la cible (la personne qui est évaluée).

Ces difficultés concernant l'évaluation du savoir-être ont amené les équipes enseignantes à ajuster leurs pratiques dans le but de mieux préparer leurs étudiantes et leurs étudiants au marché du travail. Bien que des initiatives pour adapter les pratiques émergent dans le milieu, il n'en demeure pas moins que des préoccupations au regard de l'évaluation du savoir-être restent récurrentes dans le milieu de l'éducation, notamment à l'ordre d'enseignement collégial. À la lumière d'une recension d'écrits concernant la mise en œuvre de processus d'évaluation du savoir-être, force est de constater que les recherches dans ce domaine sont rarissimes.

2.5. Rareté des recherches portant sur la mise en œuvre du processus d'évaluation du savoir-être à l'ordre d'enseignement collégial

Au collégial, les recherches portant sur la mise en œuvre de processus d'évaluation du savoir-être sont rarissimes. Vachon (2016) traite du sujet (identification de huit savoir-être professionnels se déclinant au travers de quarante-deux comportements observables et

proposition d'outils d'évaluation et d'autoévaluation), mais reste silencieux sur le processus lui-même. Cependant, d'autres écrits sans lien avec le collégial proposent des pistes à considérer.

Depuis novembre 2016, un département pédagogique au Pôle Léonard de Vinci¹³ a été mis sur pied afin de développer la transversalité et les compétences sociales, humaines et relationnelles (appelées soft skills) des étudiantes et des étudiants. Ceux-ci sont appelés à travailler en équipe et de façon individuelle sur des projets portant sur des thématiques concernant le savoir-être pour ensuite analyser leur travail, incluant les conflits qui ont émergé et les moyens pour les résoudre. D'autres activités, visant la connaissance de soi et des autres et l'élaboration de projets professionnels s'inscrivent dans les 350 heures de cours consacrés au savoir-être au cours des cinq années d'études (Rollot, 2018).

Theurelle-Stein et Barth (2017) ont mené une recherche-intervention dans un établissement d'enseignement supérieur en management afin de concevoir une plateforme numérique dédiée à l'évaluation et au développement du savoir-être (le terme soft skill est utilisé par les auteures). Après s'être enquis des pratiques et des attentes sur le marché du travail et des besoins des étudiantes et des étudiants en termes d'accompagnement, le projet a été mené avec le corps enseignant d'un l'établissement d'enseignement. Reposant sur trois modalités pédagogiques (le socioconstructivisme, la réflexivité et l'apprentissage expérientiel), le parcours

¹³ Situé à Paris, le Groupe Léonard de Vinci est composé de quatre établissements d'enseignement supérieur délivrant des diplômes dans des champs disciplinaires complémentaires : une école de commerce, une école d'ingénieurs, une école de web et multimédia et une école de développeurs.

se présente sous une forme individuelle et collective. Dans la première forme, la personne utilisatrice de la plateforme choisit, parmi une liste, les dix savoir-être qu'elle souhaite développer durant son parcours scolaire et y attribue des actions concrètes permettant leur développement. Basée sur l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, la personne est invitée à valider des actions réalisées. Le parcours sous sa forme collective permet aux personnes utilisatrices de s'inscrire dans des communautés qui se définiront comme des lieux potentiels de développement collectif du savoir-être. Les mêmes procédés que le parcours individuel sont proposés favorisant ainsi l'apprentissage par l'expérience.

Tardif et Dubois (2013), dans un texte portant sur les compétences transversales (notamment les soft skills), supportent l'idée que la même compétence fasse l'objet d'apprentissage à de multiples reprises et qu'il est nécessaire de documenter le parcours de développement de celle-ci. La détermination des phases de développement de la compétence avec des critères précis permet de baliser ce qui est attendu de l'évolution de celle-ci à chaque année, évitant ainsi de se limiter à évaluer une quantité de ressources internes apprises dans un cours ou une partie de cours. À cet égard, la mise en place d'un portfolio ou d'un dossier d'apprentissage permet la sélection de preuves servant à démontrer les apprentissages, ceci à partir de critères précis. L'autoévaluation par l'étudiante ou l'étudiant de sa progression et la prise en considération des preuves cumulées permettent ainsi le jugement évaluatif de l'enseignante ou de l'enseignant.

3. OBJECTIF DU PARCOURS DOCTORAL

L'amorce de ce parcours doctoral s'était appuyée sur un constat que des recherches portant sur les attitudes et le savoir-être avaient été effectuées dans le milieu collégial (Beauchamp, 2013; Gosselin, 2010; Lussier, 2012; Ross, 2009; Vachon, 2016), mais que peu avaient fait état de la situation réelle telle que vécue par une équipe enseignante à cet ordre d'enseignement et que les mesures proposées ne traduisaient pas des difficultés récurrentes d'évaluation.

Considérant les problèmes rencontrés, tel que nous venons de l'exposer, et les attentes clairement exprimées par le marché du travail, la recherche de solutions différentes a permis la mise en place de ce projet impliquant une équipe enseignante prête à s'engager dans ce parcours visant à mettre en œuvre un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel.

4. PERTINENCE SOCIALE

Pour l'entreprise, la compétence fait référence « à ce que l'individu sait faire, non pas à sa formation, mais par son histoire, sa personnalité et son expérience » (Rey, 2009, p. 108) faisant ainsi place aux qualités personnelles et non plus uniquement aux qualifications de la personne. Bien que les attentes soient relatives aux résultats (Turcotte, 2013), la qualité de la relation avec l'autre est centrale parce qu'elle déterminera le professionnalisme, valeur centrale de l'éthique professionnelle (Jutras, 2018; Legault, 1999). La personne professionnelle sera donc celle qui agit efficacement au niveau des actes professionnels, mais également dans sa manière

d'être dans ses relations, faisant ainsi référence au savoir-être. Défini en termes de compétences relationnelles (relations interpersonnelles, travail d'équipe, gestion des conflits, communication, influence, etc.) et de compétences personnelles (désir d'accomplissement, discipline personnelle, créativité, tolérance au stress, etc.) par l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés, le savoir-être est une plus-value qui contribue même à expliquer des différences de rémunération dans certains domaines de formation (Albandea et Giret, 2016). Ainsi, les cégeps doivent « répondre tant aux besoins des organisations et des entreprises qu'à ceux des citoyens qui souhaitent se doter des compétences utiles à leur propre développement et à celui du milieu socioéconomique auquel ils se destinent » (Gouvernement du Québec, 2014, p. 42). À cet égard, les mécanismes de partenariat avec les représentantes et les représentants du marché du travail lors de l'élaboration des programmes d'études font foi de l'importante cohérence entre ce qui est enseigné, notamment le savoir-être, et les attentes du marché du travail.

Les membres des équipes enseignantes dans les cégeps savent qu'il leur revient de préparer adéquatement les étudiantes et les étudiants, notamment des programmes de formation techniques, à cette réalité du marché du travail. Comme les recherches portant spécifiquement sur l'évaluation du savoir-être au collégial sont rarissimes, les projets envisagés dans ce parcours sont susceptibles de répondre aux besoins dans le réseau collégial de procéder à cette évaluation de manière concertée. En définissant explicitement un processus pour évaluer le savoir-être, ce qui doit être évalué sera mieux circonscrit par les équipes enseignantes et en concertation avec le marché du travail et des moyens concrets permettant de baliser le jugement professionnel des enseignantes et des enseignants pourront aussi être mieux définis. La concertation des membres

des équipes enseignantes traduira une pratique en approche-programme plus claire, au plus grand bénéfice des étudiantes et des étudiants qui seront mieux préparés pour le marché du travail.

5. PERTINENCE THÉORIQUE

À l'ordre d'enseignement collégial, à la lumière des projets de recherche menés sur le sujet (Beauchamp, 2013; Dorais, 2009; Gosselin, 2010; Ross, 2009) et des diverses formations créditées ou non créditées offertes dans les cégeps, les concepts attitude ou attitude professionnelle¹⁴ sont les plus souvent utilisés. Étant une composante intangible de la compétence (Fernandez, Dory, Ste-Marie, Chaput, Charlin et Boucher, 2012; Turcotte, 2013), tout comme les valeurs et les normes, il y a donc lieu de considérer les attitudes comme faisant partie du savoir-être, ce qui nous amène à formuler certaines réserves quant à son évaluation. Définie comme une prédisposition (Rosenberg, Hovland, McGuire, Abelson et Brehm, 1966) qui ne peut se mesurer sur la base d'une observation (Michelik, 2008; Ouellet, 1978; Rosenberg

¹⁴ Pratte, Ross et Petclerc (2015), auteurs d'une recherche sur le développement des attitudes dans les programmes d'études au collégial, utilisent le concept d'attitudes professionnelles parce que ces dernières se retrouvent, implicitement ou explicitement, dans le profil attendu de la diplômée et du diplômé, dans les programmes d'études et qu'elles constituent une prescription ministérielle. Dans cette recherche, tout comme dans les écrits de Phaneuf (2013), bien que ce soit ce concept attitude qui y soit défini, l'appellation attitude professionnelle est utilisée, laissant ainsi supposer que la définition de l'attitude proposée par les auteurs s'applique à l'attitude professionnelle par le simple ajout du contexte professionnel dans lequel l'attitude se situe. À cet égard, Boudreault (2004) associe les attitudes à la réalisation de tâches professionnelles. Sans que cela ne soit clairement défini par l'auteur, nous déduisons que les attitudes manifestées dans un contexte professionnel sont des attitudes professionnelles.

et al., 1966) parce que la relation attitude-comportement est une des relations les plus difficiles à cerner (Michelik, 2008; Ouellet, 1978), l'observation devient une pratique approximative parce qu'il peut y avoir un décalage entre une attitude et un comportement (Bellier, 2004). En ce sens, les valeurs, les normes et les attitudes sont en lien avec les caractéristiques des individus (Fernandez et al., 2012; Turcotte, 2013) liées par un ensemble de croyances à un moment donné (Perrenoud, 2001).

5.1. Passage du concept attitude vers la notion de savoir-être

Les aptitudes et les traits de personnalité, le caractère, les comportements, les goûts et les intérêts et les qualités morales sont des termes qui reviennent le plus souvent pour décrire le savoir-être (Bellier, 2004) et font référence à la personnalité (Bellier, 2004; Le Boterf, 2018; Penso-Latouche, 2004; Scallon, 2004). À cet égard, l'évaluation des compétences « ne saurait être une évaluation des personnalités » (Le Boterf, 2015, p. 116) que ce soit dans un contexte professionnel ou académique, ce qui rejoint les propos de Bellier (2004), Penso-Latouche (2004) et Scallon (2004). Comme « le savoir-être sert à agir professionnellement » (Bellier, 2004, p. 115), le contexte devra être considéré afin d'éviter de juger des qualités personnelles de la personne, et ainsi miser sur le développement des qualités permettant de travailler en collaboration dans un contexte professionnel. Le savoir-être sera donc vu comme un savoir-faire en relation (Labruffe, 2008)¹⁵ et plus précisément « comme une pratique relationnelle qui

¹⁵ Labruffe (2008) s'est inspiré de l'Association française de normalisation (AFNOR) qui propose le terme savoir-faire relationnel.

s'apprend et se perfectionne dans toutes ses modalités comportementales » (Labruffe, 2008, p. 20).

Le constat de plusieurs équipes enseignantes, quant au fait que les pratiques actuelles ne sont pas optimales, traduit la nécessité de formuler d'autres propositions. Bien que certaines démarches permettant de prendre en compte le savoir-être soient proposées dans différents écrits (Bertrand, 2017, Rollot, 2018, Tardif et Dubois, 2013; Theurelle-Stein et Barth, 2017), il n'en demeure pas moins que d'autres alternatives permettraient aux équipes enseignantes du collégial d'enrichir leurs pratiques et ainsi d'optimiser la préparation des étudiants et des étudiants au marché du travail. En se centrant sur les besoins spécifiques d'équipes enseignantes du secteur technique, tel que proposé dans le parcours doctoral, le contexte de l'enseignement à l'ordre d'enseignement collégial sera pris en compte : les caractéristiques de la profession enseignée et de l'ordre professionnel, les politiques de l'établissement notamment la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) et les spécificités des membres de l'équipe enseignante. À cet égard, l'apport de ce projet d'intervention concerne un ordre d'enseignement différent des écrits consultés avec un mandat étroitement lié au marché du travail.

PREMIERE SECTION. PROBLEMATIQUE PROFESSIONNELLE
PARTIE II. DÉFINITION DES CONCEPTS CLES UTILISÉS DANS L’ESSAI
DOCTORAL

Dans cette section, ces concepts clés développés tout au long du parcours doctoral seront définis : l'évaluation des compétences, le savoir-être, le jugement professionnel, la communauté d'apprentissage et l'accompagnement

1. ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

L'évaluation des compétences est possible au travers de tâches authentiques et complexes qui permettront à l'étudiante ou l'étudiant de démontrer ce dont il est capable, ceci en prenant en compte la progression des apprentissages par la planification de moments d'évaluation formative et en responsabilisant l'étudiante ou l'étudiant tout au long du processus d'évaluation. Dans ce contexte, l'évaluation dans une approche par compétences revêt plusieurs fonctions : diagnostique, formative, sommative et certificative.

1.1. Évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique peut être utilisée avant une séquence d'enseignement et pendant son déroulement. Elle permet la détection des caractéristiques individuelles d'un individu pouvant avoir des influences positives ou négatives sur le cheminement d'apprentissage, la résolution des problèmes rencontrés (Durand et Chouinard, 2012), la préparation d'une nouvelle action (De Ketele, 2010) et l'adaptation de l'enseignement à partir de cette évaluation.

1.2. Évaluation formative

L'évaluation formative¹⁶ est souvent confondue avec des évaluations auxquelles on accorde un très faible pourcentage dans la composition de la note finale dans une optique d'encourager ou de motiver (Gouvernement du Québec, 2018). Cette pratique, profondément enracinée dans les pratiques à l'ordre d'enseignement collégial, traduit cependant la méconnaissance d'équipes enseignantes des fonctions réelles de l'évaluation formative et des moyens à mettre en place qui se limitent trop souvent à la possibilité d'évaluer de façon formative par l'administration d'un examen dont la note ne sera pas comptabilisée.

L'évaluation formative joue un rôle en soutien de l'apprentissage, car elle permet d'informer l'étudiante ou l'étudiant de la progression de ses apprentissages, et ce, tout au long de sa démarche d'apprentissage (Brookhart, 2012; Laveault, 2008; Leroux, 2009; Raynal et Rieunier, 2014; Scallon, 2004). Allant au-delà de la correction d'une copie ou d'une prestation, ce type d'évaluation a comme principale fonction d'améliorer l'apprentissage en cours et change donc le statut de l'erreur. Celle-ci n'est plus perçue comme un manquement ou une faiblesse (Durand et Chouinard, 2012) mais comme un moment clé nécessaire à l'apprentissage (De Ketele, 2010).

¹⁶ Citant Perrenoud (1998), Mottier Lopez (2015) supporte l'hypothèse que le terme évaluation, associée à la mesure et au contrôle normatif, devrait être dissocié du terme formatif alors que le projet était de l'associer à l'apprentissage, la régulation et l'autorégulation.

Pouvant être formelle (à l'aide d'instruments ou de grilles) ou informelle (sans apport technique) (Leroux, 2009), l'évaluation n'est donc pas formative si elle ne permet pas l'amélioration des apprentissages (Mottier Lopez et Laveault, 2008). Une rétroaction dite efficace est planifiée (Louis et Bédard, 2015) et formulée au bon moment afin de susciter une compréhension efficace pour l'étudiante ou l'étudiant de ce qui doit être amélioré et les moyens qui pourraient être envisagés pour y arriver (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett et Norman, 2010). La régulation des apprentissages visera donc à fixer un but et orienter l'action vers celui-ci, contrôler la progression de l'action vers le but, assurer un retour sur l'action en formulant une rétroaction, confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action et redéfinir le but si nécessaire (Allal, 2007).

1.3. Évaluation sommative

Le terme évaluation sommative est utilisé pour décrire les évaluations pour lesquelles une sanction administrative (une note) est accordée. Fortement utilisée dans le réseau collégial, l'évaluation sommative fait donc référence à la somme des évaluations au cours d'un trimestre (Bélair, 2014).

1.4. Évaluation certificative

Le terme évaluation certificative fait référence au jugement formulé à la fin d'un cours ou d'un programme et au jugement porté sur la maîtrise d'une ou des compétences (Bélair, 2014; Leroux et Bélair, 2015; Scallon, 2004, 2015). Elle vise donc la sanction (Raynal et Rieunier,

2014) et ne devrait être utilisée que pour des apprentissages entièrement terminés (De Ketele, 2010).

Nous retenons que l'évolution du modèle d'évaluation des apprentissages, quoique bien documenté, fait face à une persistante confusion entre la fonction certificative et la fonction de régulation (évaluation formative) de l'évaluation (De Ketele, 2010). Traduisant le passage difficile d'une évaluation de l'apprentissage vers une évaluation pour l'apprentissage et une compréhension étroite des fonctions de l'évaluation qui ne devrait pas se limiter à la certification, l'orientation de nouvelles actions à entreprendre et l'amélioration des actions en cours devraient être prises en compte (De Ketele, 2010).

1.5. Importance du contexte dans l'évaluation des compétences

La compétence est conçue en termes d'intelligence des situations (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, Masciotra, 2004; Masciotra et Medzo, 2009) supposant l'analyse de la profession à laquelle on prétend préparer les étudiantes et les étudiants (Perrenoud, 2001). Il y a donc lieu de se distancier de la construction de référentiels de compétences comme des listes de différents savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour se rapprocher d'une vision de la compétence vue comme « un lien reliant une combinaison de ressources, une action, une contribution à un résultat pour un destinataire » (Le Boterf, 2015, p. 60).

Comme la compétence ne s'observe pas directement (Rey, 2009), elle doit être considérée dans une situation (Fernandez et al., 2012; Le Boterf, 2007, 2015; Mastroccia et Medzo, 2009). Pour ce faire, le développement des compétences doit s'actualiser dans l'action

(Bellier, 2004; Le Boterf, 2015; Masciotra et Medzo, 2009; Nguyen et Blais, 2007; Rey, 2009) à l'épreuve d'une situation définie comme étant « fonction des possibilités des actions et des intentions de la personne étant donné les circonstances [...] dans lesquelles elle se trouve et les ressources internes et externes dont elle dispose » (Masciotra et Medzo, 2009, p. 63). La mobilisation de la compétence en contexte exige donc une essentielle cohérence entre les enseignements dispensés et les situations de travail dans lesquelles l'initiative et la liberté d'action mènent à l'agir compétent (Le Boterf, 2015) afin de permettre l'émergence de professionnelles compétentes et de professionnels compétents. Les situations dans lesquelles plusieurs façons de résoudre un problème avec compétences seront donc privilégiées pour ainsi faire place à plus d'un profil comportemental (Le Boterf, 2015) complexifiant par le fait même le processus pour porter un jugement équitable, notamment dans le cas où plus d'une enseignante ou plus d'un enseignant est responsable d'un même cours.

Ici, Le Boterf (2007, 2011, 2015) propose le concept de savoir-agir compétent pour définir l'ensemble des actions d'une personne professionnelle « qui sait agir de façon pertinente, responsable et compétente, dans les diverses situations qu'il doit traiter ou gérer » (Le Boterf, 2011, p. 99) par la mobilisation et la combinaison de ses ressources internes et externes (Le Boterf, 2007, 2015). Le fait d'être compétent par opposition au simple fait d'avoir des compétences (Le Boterf, 2015) réfère donc au contexte, au regard des normes attendues.

2. SAVOIR-ÊTRE

L'analyse de quatorze définitions du concept compétence a permis à Fernandez et al. (2012) de faire ressortir que deux composantes de la compétence font consensus :

les connaissances (knowledge) et les aptitudes (skills)¹⁷, mais que la nature d'autres composantes varie en fonction du domaine :

Many authors in the realm of education research have included ability as one of the three broad components of competence, namely, knowledge, skills and abilities. Others, such as industrial and organisational psychologists, characterise competence as a complex entity composed of four broad components, namely, knowledge, skills, abilities and 'other' attributes [...]. In the health sciences [...] two distinct categories emerge, of which one converges on ability and the other on attitudes, based on values and judgement¹⁸ (Fernandez et al., 2012, p. 360).

¹⁷ Citant Berthiaume (2012), Tardif et Dubois (2013) rapportent que l'auteur traduit skills par compétence et distinguent des compétences génériques (generic skills), des compétences transférables (transferable skills), des compétences générales (general skills) et des compétences molles (soft skills) qui s'apparentent à des attitudes ou à des postures professionnelles.

¹⁸ De nombreux auteurs dans le domaine de la recherche en éducation ont inclus les aptitudes comme l'une des trois grandes composantes de la compétence, à savoir connaissances, habiletés et aptitudes. D'autres, comme les psychologues du domaine de l'industrie et de l'organisation, caractérisent la compétence comme une entité complexe composée de quatre composantes générales identifiées comme savoir, connaissances, habiletés, aptitudes et autres attributs. [...]. Dans les sciences de la santé, [...] deux catégories distinctes émergent : une converge sur l'aptitude et l'autre sur les attitudes, basées sur les valeurs et le jugement (traduction libre).

Ces autres composantes¹⁹ pouvant être associées aux ressources internes (Leroux, 2009; Scallon, 2004, 2015) ou personnelles (Le Boterf, 2007, 2015) et au savoir-être (Le Boterf, 2007, 2015; Masciotra et Medzo, 2009) sont les plus difficiles à cerner parce qu'elles sont en lien avec les capacités et les caractéristiques de la personne (Fernandez et al., 2012). Identifiées par Masciotra et Medzo (2009) comme des ressources conatives et par Le Boterf (2007, 2015) comme des qualités personnelles, ces caractéristiques sont cataloguées par ces chercheurs comme étant des savoir-être ou soft skills²⁰ (Betrand, 2017; Le Boterf, 2018; Theurelle-Stein et Barth, 2017). À cette liste, s'ajoutent les valeurs, les attitudes, les émotions (Epstein et Hundert, 2002; Fernandez et al., 2012; Rey, 2009; Turcotte, 2013), le raisonnement clinique et l'analyse réflexive (Epstein et Hundert, 2002; Turcotte, 2013). Bien que sa définition ne fasse pas consensus, une constante demeure : les termes qui reviennent le plus souvent pour décrire le savoir-être (les aptitudes, les traits de personnalité, le caractère, les comportements, les goûts, les intérêts et les qualités morales) servent à décrire la personnalité (Bellier, 2004).

¹⁹ Bellier (2004) identifie les composantes de la compétence comme des rubriques qui concerneront : « un peu de savoir, beaucoup de savoir-faire et souvent, mais pas toujours-du savoir-être » (p. 71).

²⁰ Bien que ce terme provienne des écrits anglo-saxons, il est souvent utilisé comme tels dans les écrits francophones, notamment en raison de la difficulté à le distinguer de ce qui est entendu par habileté et par compétence (Tardif et Dubois, 2013).

2.1. Savoir-être et personnalité

Les comportements ou caractéristiques d'un individu sont souvent décrits en termes de traits de personnalité qui constituent la composante de base de la personnalité humaine (Lakhal, Frenette et Sévigny, 2017). Variant en degré d'un individu à l'autre (Lakhal et al., 2017), le trait « représente une caractéristique stable et durable d'une personne et sa disposition à se conduire d'une manière particulière dans diverses situations et dans ses interactions » (Lakhal, 2012, p. 32). Lorsque combinés, les traits forment des types de personnalité (Lakhal, 2012; Lakhal et al., 2017)

Dans sa thèse de doctorat, Lakhal (2012) recense trois perspectives permettant de définir le concept personnalité :

- 1) Selon les effets externes : Rejoignant la définition du grand public, cette perspective met l'emphasis sur un ensemble de traits socialement désirables au niveau affectif et social. Se confondant à la réputation, cette perspective fait référence à celle ou celui qui a une belle personnalité ou beaucoup de personnalité.
- 2) Selon une structure interne : Faisant office de référence pour le monde de la psychologie, cette perspective représente la personnalité comme une organisation relativement stable « de la manière d'être et d'agir d'un individu face aux situations dans laquelle il se trouve » (p. 31) et fait référence aux comportements propres à la personne.
- 3) Selon la conception positiviste : Cette perspective soutient que la personnalité doit se réduire à ses manifestations externes et que l'emphasis doit être mise sur ce qui est observable, ce qui rejoint la définition selon les effets externes.

Il se dégage de ces définitions que la personnalité est un ensemble de comportements, de caractéristiques et de traits relativement stable dans le temps qui prédisposent une personne à agir d'une manière qui lui est propre dans différentes situations (Lakhal, 2012; Lakhal et al., 2017; Semeijin, Boone, Van der Velden, Van Witteloostuijn, 2005). À titre d'exemple, le modèle des Cinq facteurs, retombée importante de recherches visant à proposer une taxonomie de la personnalité²¹, est utilisé dans divers domaines, notamment en ressources humaines, afin d'évaluer les personnes candidates à partir de cinq facteurs se déclinant en six facettes (Lakhal, 2012) (Tableau 1).

Tableau 1. Composantes du modèle des Cinq facteurs

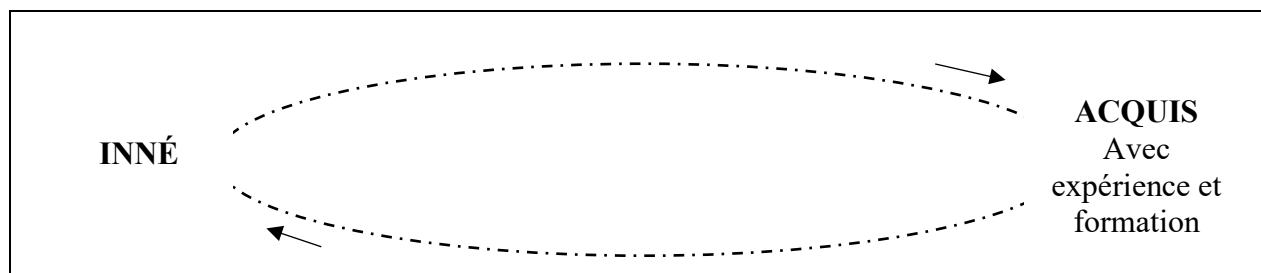
Facteurs	Facettes
Névrotisme ou instabilité émotionnelle	Anxiété, colère, hostilité, dépression, timidité sociale, vulnérabilité
Extraversion	Chaleur, grégarité, assertivité, activité, recherche de sensations et émotions positives
Ouverture aux expériences	Ouverture aux rêveries, esthétique, sentiments, actions idées et valeurs
Amabilité	Confiance, droiture, altruisme, conformité, modestie et sensibilité
Caractère consciencieux	Compétence, ordre, sens du devoir, recherche de la réussite, autodiscipline et délibération

Source. Lakhal, 2012

Cependant, comme il est reconnu que la personnalité influence plusieurs variables liées au monde académique (Lakhal, 2012) et professionnel (Albandea, Giret, 2016; Bailly et Léné,

²¹ Dans sa thèse doctorale, Lakhal (2012) retrace les origines de ce modèle largement utilisé dans les divers écrits de plusieurs domaines, notamment en éducation et en ressources humaines.

2015; Labruffe, 2008; Lakhal, 2012), il sera juste de considérer le savoir-être en fonction de deux dimensions : 1) inné, parce qu'il réfère aux qualités, aux traits de personnalités et aux talents que nous avons déjà et 2) acquis, parce qu'il réfère également aux compétences comportementales pouvant se développer grâce à l'expérience et la formation (Bertrand, 2017) (Figure 1).



Note : Figure inspirée de Bertrand (2017)

Figure 1. Double dimension du savoir-être

Bien que cette proposition ouvre sur la possibilité de développer et d'évaluer le savoir-être, il n'en demeure pas moins que la frontière entre la dimension innée et acquise du savoir-être ne peut être tracée clairement. Cette double dimension doit être vue, selon nous, sous l'angle d'une complémentarité et non d'un continuum parce que l'inné, qui fait référence à la personnalité, influence indubitablement ce qui est susceptible d'être acquis en termes de savoir-être. Il est donc nécessaire d'attribuer au savoir-être des caractéristiques associées aux compétences (De Ketele, 2013) afin de prendre en compte la possibilité de le développer. Compte tenu de la dimension innée du savoir-être, il sera aussi important de considérer les traits de personnalité comme étant propres à chaque personne et pour une même situation, rendant ainsi les manifestations du savoir-être diverses.

2.2. Catégories de savoir-être

Le savoir-être couvre un large spectre de compétences qui dépendent de la capacité des personnes à réagir avec les autres (Albandea et Giret, 2016), ce qui implique la connaissance de soi, de la relation avec l'autre et de l'action selon Bertrand (2017). Cette chercheuse ainsi que Redecker, Leis et Leenderste (2011) et Tardif et Dubois (2013) proposent des catégories de savoir-être (Tableau 2) afin de mieux circonscrire cette notion.

Tableau 2. Catégories de savoir-être

Bertrand (2017)		Redecker, Leis et Leenderste (2011) repris par Tardif et Dubois (2013)	
Catégories	Exemples	Catégories	Exemples
Connaissance de soi	Solidité personnelle Gestion du stress Compréhension de ses propres émotions et de celles des autres Réflexivité	Personnelle	Initiative Résilience Responsabilité Prise de risque Créativité
Relation avec l'autre	Empathie Écoute Capacité à travailler ensemble et coopérer Capacité à convaincre Leadership	Sociales	Travail d'équipe Empathie Compassion, Coconstruction
Cognitif	Créativité Ouverture d'esprit Apprendre à apprendre	Cognitives	Gestion Organisation, Métacognition, Proaction
Action	Efficacité Gestion du temps Prise de décision Prise d'initiatives		

Sources : Bertrand (2017), Redecker, Leis et Leenderste (2011) et Tardif et Dubois (2013)

2.3. Proposition de définition du savoir-être

Labruffe (2008) propose de considérer le savoir-être comme un savoir-faire en relation et plus précisément « comme une pratique relationnelle qui s'apprend et se perfectionne dans toutes ses modalités comportementales » (p. 20). L'auteur emprunte de l'Association française de normalisation (AFNOR) le terme savoir-faire relationnel pour parler « des comportements et des attitudes attendus dans une situation donnée » (Labruffe, 2008, p. 20) tenant ainsi compte du contexte professionnel, ce qui permet d'éviter de porter un jugement sur les traits de personnalité d'une personne (Bellier, 2004; Penso-Latouche, 2004; Scallon, 2004). À cet égard, le Centre d'Évaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogiques²² (2013) soulève des éléments importants quant à l'intérêt d'utiliser le terme savoir-faire relationnel :

- 1) Partager un vocabulaire commun.
- 2) Éviter la confusion des termes associés.
- 3) S'appuyer sur un terme plus opérationnel parce qu'il est lié à des situations professionnelles.
- 4) Faciliter le développement de savoir-faire relationnels par la formation à travers le parcours professionnel.

Nous retenons donc que quels que soient les termes pour le décrire (par exemple la ténacité, l'esprit d'initiative, la rigueur, la sensibilité, etc.), le savoir-être fait référence aux

²² Le CEDIP est un service à compétence nationale rattaché au Ministère de l'Environnement, de l'Énergie et de la mer et au Ministère du logement et de l'habitat durable en France.

activités par lesquelles la personne manifeste sa façon d’appréhender sa propre personne, les autres, les situations de la vie en général et sa manière d’agir et de réagir (Roegiers, 2001). Comme le savoir-être sert à agir professionnellement (Bellier, 2004) et qu’il est préférable de le convertir en exigences sur la façon d’agir en situation (Le Boterf, 2015), il est donc nécessaire de l’identifier comme des qualités contextualisées (Le Boterf, 2018), ce qui rejoint De Ketele (2013) qui définit le savoir-être comme « une compétence transversale qui précise les comportements légitimes » (p. 122). Dans le cadre de cet essai doctoral, cette définition du savoir-être est proposée :

Le savoir-être est un objet de formation qui, dans un contexte professionnel, se définit comme un savoir-faire relationnel influencé par un ensemble de variables internes mobilisé pour atteindre un équilibre dans sa relation avec soi et avec l’autre en fonction d’un contexte ou d’une activité.

3. JUGEMENT PROFESSIONNEL

Trop souvent associé au contrôle et au domaine légal (Mottier Lopez, 2008; Mottier Lopez et Allal, 2010), le terme jugement réfère davantage à l’idée de sanctions formelles positives (récompenses) ou négatives (punition) (Bressoux et Pansu, 2004), qu’à une fonction éducative. En référence à l’ensemble des activités de la personne enseignante tout au long du processus d’évaluation des apprentissages, le jugement professionnel se définit ainsi :

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décisions, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise

(expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose une collecte d'informations à l'aide de différents moyens, une justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et un partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (Lafortune, 2008, p. 27).


Reprise dans de nombreux écrits (Allal et Lafortune, 2008; Cartier, 2016; Gouvernement du Québec, 2018; Leroux, 2016; Mottier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Tessaro, 2016; Savoie-Zajc, 2018), cette définition fait référence à l'ensemble des décisions prises par une enseignante ou un enseignant à l'égard du cheminement d'une étudiante ou d'un étudiant (Savoie-Zajc, 2018; Leroux, 2016; Mottier Lopez et Allal, 2008). Son but précis étant de prendre une décision (Savoie-Zajc, 2018), le jugement professionnel est vu comme un acte cognitif (Mottier Lopez et Tessaro, 2016) et considéré comme une pratique située (Leroux et Bélair, 2015; Mottier-Lopez, 2008; Mottier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Tessaro, 2016) pour ces raisons :

- 1) Il s'exerce dans un contexte social en tenant compte de l'avis des collègues et de l'institutionnel (les politiques, les règles, les formations) (Allal et Mottier Lopez, 2009; Leroux, 2016);
- 2) Il se conceptualise dans une relation basée sur la discussion et l'argumentation entre la personne qui évalue et elle qui est évaluée (Mottier Lopez et Allal, 2008);
- 3) Il concerne les différentes actrices et acteurs sociaux, les dimensions éthiques et déontologiques ainsi que les valeurs personnelles professionnelles et institutionnelles (Mottier Lopez et Allal, 2008; Leroux, 2016);

- 4) Il peut susciter des résistances et des inconforts parce que vu comme trop subjectif (Leroux, 2016).

Le jugement professionnel se différencie du jugement d'un professionnel (Laveault, 2005) par la complexité des situations nécessitant le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant, la mobilisation de ses savoirs d'expériences et de ses connaissances professionnelles et de son autonomie dans les prises de décision et de son niveau de réflexion critique (Mottier Lopez et Allal, 2008). À cet égard, comme proposé par Laveault (2005), les jugements intuitifs et stratégiques nécessaires dans des situations urgentes seront faits avec un niveau de réflexion moindre que face à des situations convoquant le jugement réflexif ou délibératoire, où le niveau d'incertitude et la présence de dilemmes nécessitent la réflexion avant l'action. Le Tableau 3 représente ce continuum associé aux quatre domaines d'exercice du jugement.

Tableau 3. Domaines d'exercice du jugement

Jugement intuitif	Jugement stratégique	Jugement réflexif	Jugement délibératif
Questions urgentes Réponse immédiate	Questions urgentes Choix parmi les solutions possibles	Situations de pratiques professionnelles empreintes d'incertitudes Prise en compte des habiletés et des choix de l'enseignant	Dilemme faisant référence à des conflits de valeurs et des idéaux Préoccupations pour le bien-être de l'étudiant Remise en question de l'enseignant
Jugement d'un professionnel			Jugement professionnel

Source. Laveault (2005)

3.1. Trois démarches constitutives du jugement professionnel

Allal et Mottier Lopez (2009), repris par Savoie-Zajc (2018), définissent trois démarches constitutives du jugement professionnel mettant en évidence diverses démarches de triangulation permettant la formulation du jugement évaluatif. Ces démarches permettent ainsi une prise de décision la plus appropriée dans un contexte donné et en fonction de règles, de normes et de valeurs :

- 1) La mise en relation de plusieurs sources d'information (écrits, observations) valides et pertinentes qui auront été colligées tout au long de la période prévue pour l'apprentissage;
- 2) L'interprétation de l'information en fonction de règles et de politiques d'évaluation (Savoie-Zajc, 2018). Par exemple, à l'ordre d'enseignement collégial, la PIEA²³ énonce les principes généraux visant à guider les enseignantes et les enseignants dans leur jugement professionnel des performances des étudiantes et des étudiants et les applications départementales de cette politique permettent aux équipes enseignantes de baliser certaines règles afin de les ajuster à leurs réalités.
- 3) L'anticipation et l'appréciation des conséquences probables des actions envisagées, en référence au caractère décisionnel du jugement professionnel. Cette dernière étape souligne

²³ Depuis le Renouveau de l'enseignement collégial en 1993, les cégeps ont l'obligation de se doter d'une PIEA qui présente « une procédure de sanction des études et l'imposition d'une épreuve synthèse propre à chaque programme d'études conduisant au diplôme d'études collégiales dispensé par le cégep afin de vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et standards déterminés » (Gouvernement du Québec, 2001).

le but du jugement professionnel qui est de prendre position quant à l'atteinte des compétences d'un programme d'études.

3.2. Incontournable subjectivité

Le jugement professionnel s'exerce dans des situations complexes où de nombreux dilemmes sont rencontrés, convoquant ainsi les capacités de discernement et l'esprit critique de l'enseignante ou de l'enseignant qui aura à assumer la responsabilité de ses décisions (Mottier Lopez et Tessaro, 2016). Comme le jugement professionnel s'appuie sur les caractéristiques de la personne qui évalue (expérience, formation, caractéristiques personnelles) (Leroux et Bélair, 2015; Savoie-Zajc, 2018), la subjectivité devient une part inhérente au jugement qui sera considéré comme professionnel s'il est documenté, évolutif et argumenté et conforme à un ensemble de valeurs (Durand et Chouinard, 2012). Le jugement professionnel convoque donc l'ouverture d'esprit, la rigueur et la maturité de l'enseignante ou de l'enseignant qui, confronté à une situation nouvelle ou ambiguë, s'engagera dans une démarche de réflexion et de remise en question de ses croyances en favorisant l'honnêteté, la bienveillance, la vérité et l'intérêt de l'étudiante ou de l'étudiant (Laveault, 2008, 2012). Il n'est donc pas souhaité d'éviter la subjectivité de l'évaluation, mais bien l'arbitraire qui en découle (Gérard, 2002; Mottier Lopez, 2008).

3.3. Biais rencontrés lors de l'évaluation des apprentissages

Dans ce processus, plusieurs biais se référant au système de croyances et de valeurs (Dépret et Filisetti, 2001; Laveault, 2008; Savoie-Zajc, 2018) de l'enseignante et de l'enseignant

et en lien avec l'étudiante ou l'étudiant sont susceptibles d'influencer le jugement (Pansu et al., 2000). L'identification de ces biais, provenant de recherches en docimologie ou en psychologie sociale, et leur classement varient d'un écrit à l'autre ce qui permet difficilement d'en faire une liste exhaustive. Bressoux et Pansu (2004) soulignent que certains éléments autres que la performance scolaire influencent le jugement soient la comparaison inter-classe (une étudiante ou un étudiant par rapport à un autre) et l'effet contexte et les caractéristiques des étudiantes et des étudiants. Mottier Lopez et Morales Villabona (2018) identifient des biais docimologiques et des biais sociaux alors que Manoogian III et Benson (2016), proposent un codex regroupant 175 biais cognitifs classés en quatre catégories : ceux qui découlent de trop d'informations, ceux qui n'ont pas assez de sens, ceux qui nécessitent d'agir rapidement et ceux en lien avec les limites de la mémoire. Romainville (2012) identifie les biais d'évaluation, les biais idéologiques et les biais culturels. Finalement, Dépret et Filisetti (2004) proposent deux catégories : 1) les biais socio-cognitifs et 2) les biais socio-affectifs, dégagés en deux catégories : les biais d'autocomplaisance et les biais d'attraction interpersonnelle.

À la lumière des écrits consultés, une liste non exhaustive de biais est proposée à l'Annexe A. Les biais socio-cognitifs sont classés en deux catégories, soient les biais présents dans les différentes étapes de traitement des informations menant au jugement (lors du recueil de l'information, lors de la prise en compte d'informations et lors du jugement) et ceux à prendre en compte dans le jugement des personnes. Les biais socio-affectifs sont aussi présentés.

4. COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE

Avant de présenter la définition du concept de communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif d'accompagnement que nous avons utilisé auprès des enseignantes durant ce parcours, une brève présentation d'autres dispositifs d'accompagnement nous apparaît nécessaire afin de clarifier notre choix, étant donné que ce concept se retrouve sous diverses appellations (Moreau, Leclerc et Stanké, 2013; Orellana, 2002; Savoie-Zajc, 2005, 2007, 2010) ayant chacune leur spécificité, mais faisant référence aux mêmes fondements (Orellana, 2002).

4.1. Communauté de pratique

S'appuyant sur la perspective sociale de l'apprentissage (legitimate peripheral participation) qui suggère qu'une source d'apprentissage réside dans la participation à une pratique partagée (Laferrière et Allaire, 2010), la communauté de pratique est définie par une dynamique de partage, d'échanges et de réflexions critiques (Lave et Wenger, 1991) permettant la production de savoirs et la résolution de problème (Wenger et Snyder, 2000). Celle-ci s'appuie sur trois conditions fondamentales (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 2005) :

- 1) un engagement mutuel (mutual engagement)
- 2) une entreprise commune (joint enterprise)
- 3) un répertoire de connaissances partagé (shared repertoire)

La communauté de pratique regroupe donc des personnes partageant les mêmes intérêts (Wenger et Snyder, 2000), un même type d'activité (ou un même travail), dans un même endroit (Orellana, 2002). L'identité des personnes repose sur cette appartenance (Orellana, 2002) et sur

la reconnaissance que les connaissances des personnes expertes relèvent d'une accumulation des expériences (Leclerc et Labelle, 2013). Bien qu'il n'y ait pas de projet commun de développement (Savoie-Zajc, 2005), l'avantage de la communauté de pratique est qu'elle favorise un apprentissage continu grâce aux échanges (Leclerc et Labelle, 2013) entre les membres de cette communauté dans un but d'ajustement des pratiques (Savoie-Zajc, 2005). Les personnes expertes peuvent donc approfondir leurs connaissances en lien avec leur expertise (Bouchamma, Michaud, 2013; Dameron et Josserand, 2007) et les novices sont en mesure d'apprendre des plus expérimentés.

4.2. Communauté d'apprentissage

Alors que la communauté de pratique fait référence à une communauté naturelle basée sur l'appartenance à un groupe, la CA implique l'adhésion à une communauté rationnelle parce que les personnes y sont associées dans un but précis ou un changement particulier en lien avec le développement professionnel (Orellana, 2002). Étant une alternative stratégique pour générer des savoirs par opposition à la poursuite d'une transmission mécanique de connaissances (Orellana, 2002), la CA favorise le dialogue dans des espaces de collaboration (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010) permettant d'approfondir et d'adapter les pratiques aux besoins toujours changeants du marché du travail ou aux réformes (Leclerc et Labelle, 2013).

Certains éléments essentiels constitutifs d'une CA doivent être présents : un projet d'apprentissage commun, une intention de développement et une volonté de croissance commune (Leclerc et Labelle, 2013; Orellana, 2002; Savoie-Zajc, 2005, 2007). Ce mode de

développement professionnel (Dionne et al., 2010; Leclerc et Labelle, 2013) facilite donc l'apprentissage par la satisfaction de trois besoins (Schussler, 2003) en constante interrelation :

- 1) Cognitifs : Cette dimension fait référence à l'approfondissement des connaissances et des pratiques pédagogiques (Leclerc et Labelle, 2013);
- 2) Affectifs : Cette dimension considère les qualités interpersonnelles et le soutien émanant de la communauté (Leclerc et Labelle, 2013; Schussler, 2003);
- 3) Idéologiques : Cette dimension fait référence aux valeurs fondamentales, à la vision et aux objectifs partagés et aux contraintes telles que les conventions, les politiques, etc. (Savoie-Zajc, 2016; Schussler, 2003).

4.3. Communauté d'apprentissage professionnel

Le terme communauté d'apprentissage professionnel²⁴ (CAP) a fait son apparition dans les années 1990 afin de répondre aux besoins de rendre les écoles plus efficaces (Leclerc, 2012; Leclerc, Dumouchel et Degranpré, 2015). Considéré comme un mode de développement professionnel, le travail en CAP est prioritairement basé sur le questionnement portant sur la progression des apprentissages des étudiantes et des étudiants et leur réussite (Leclerc, 2012; Leclerc et al., 2015; Leclerc et Labelle, 2013). Au cœur de ce type de communauté, ce ne sont pas uniquement les apprentissages des enseignantes et des enseignants et leur développement qui

²⁴ Par sa définition, la CAP est un mode de fonctionnement « des » établissements d'enseignement (l'école est une CAP). Or, dans certains milieux, la CAP est un mode de fonctionnement « dans les » établissements d'enseignement (il y a une ou des CAP dans l'école) (Bouchamma, Basque, Giguère et April, 2019, p. 3).

comptent, mais plutôt l'amélioration des apprentissages des étudiantes et des étudiants qui est au centre des préoccupations (Dionne et Couture, 2013). Bien que la démarche puisse avoir une incidence directe sur la réussite éducative, le projet d'apprentissage n'a pas comme but premier cette réussite (Savoie-Zajc, 2016).

Au Tableau 4, un résumé des types de communautés et leurs caractéristiques est proposé.

Tableau 4. Types de communauté

	Communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991; Wenger et Snyder, 2000)	Communauté d'apprentissage (Orellana, 2002, Savoie-Zajc, 2005, 2010)	Communauté d'apprentissage professionnel (Leclerc, 2012; Leclerc, Dumoulin et Degranpré, 2015)
Composition	Communauté naturelle (Orellana, 2002) Personnes ayant en commun un domaine d'expertise (Wenger et Snyder, 2000)	Communauté rationnelle (Orellana, 2002)	
Caractéristique commune	3 conditions fondamentales : engagement mutuel, entreprise commune et répertoire de connaissances partagé (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 2005)		
Buts	Réduire l'isolement Améliorer la pratique Échanger, partager et apprendre les uns des autres	Un projet d'apprentissage commun Une intention de développement Une volonté de croissance commune (Leclerc et Labelle, 2013; Orellana, 2002; Savoie-Zajc, 2005, 2007). L'apprentissage par la satisfaction de trois besoins : cognitif, affectifs, idéologiques (Schussler, 2003)	
Distinction	Production de savoirs et résolution de problème (Wenger et Snyder, 2000) Absence de projet commun	Partage de savoirs Soutien Coformation Coconstruction	Rendre les écoles plus efficaces (Leclerc, 2012) Amélioration des apprentissages des étudiants (Leclerc, 2012; Leclerc et Labelle, 2013)

Ainsi, afin d'atteindre l'objectif de ce parcours doctoral visant à mettre en œuvre un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel, la mise en place d'une CA a donc été privilégiée.

5. ACCOMPAGNEMENT

La notion d'accompagnement est polysémique parce que la définition qu'on lui en donne dépend des situations et des buts qu'elle sous-tend : aider et devenir autonome ou avoir un projet (Paul, 2007). Comme la notion d'accompagnement est utilisée dans différents contextes (Le Bouëdec, 2007; Paul, 2007) une certaine confusion subsiste quant à sa définition propre (Le Bouëdec, 2007; Vial et Caparros-Mencacci, 2007).

La définition proposée par Paul (2004, 2009, 2012, 2016) étant amplement citée dans les écrits sur le sujet, c'est celle qui a été utilisée tout au long de ce parcours doctoral : « accompagner c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, 2004, p. 60). Cette définition rejoint trois dimensions interdépendantes : relationnelle (être avec), temporelle (aller à son rythme) et sur le mode d'un déplacement initié par l'autre (pour aller où il va) (Paul, 2004). Étant à l'antithèse d'une pédagogie de la transmission²⁵ (Savoie-Zajc, 2010), l'accompagnement permet à une personne accompagnée de développer ses compétences dans une relation où prévaut la réflexivité (Paul, 2009) et dans laquelle le questionnement est

²⁵ Paul (2012) fera référence à l'accompagnement comme pédagogie active selon laquelle la personne doit dire et faire. Dans ce contexte, une posture de non-savoir faisant place aux échanges, au dialogue et à la recherche de sens et laissant de côté les théories en surplomb est privilégiée (Paul, 2012).

privilegié et non l'affirmation (Paul, 2012). Bien qu'il soit ardu de dégager des similarités entre les différentes formes d'accompagnement²⁶, des caractéristiques communes émergent :

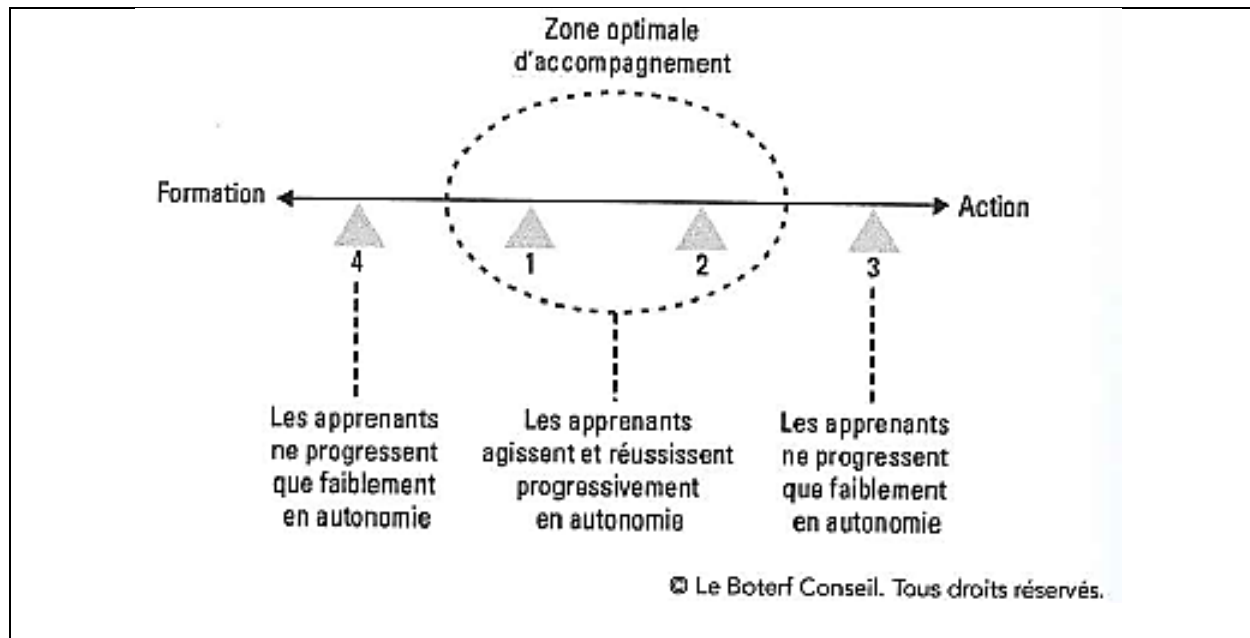
- 1) La relation est asymétrique (Le Bouëdec, du Crest, Pasquier et Stahl, 2001; Paul, 2004, 2009), car elle implique au moins deux personnes considérées d'inégales puissances parce qu'une personne s'oblige envers une autre (Paul, 2004, 2009; Savoie-Zajc, 2010). La relation traduit donc la complémentarité des expertises de la personne qui accompagne et celle de la personne accompagnée (Guillemette, Morin et Simon, 2016);
- 2) Elle est contractualisée parce qu'elle associe deux personnes en vue d'un partage (Paul, 2004, 2009; Savoie-Zajc, 2010) et il existe un enrichissement mutuel (Guillemette, 2011; Paul, 2004);
- 3) Elle est circonstancielle parce qu'elle correspond à une situation ciblée (Paul, 2004, 2009).
- 4) Elle est temporaire parce qu'elle a un début et une fin (Paul, 2004, 2009);
- 5) Elle est co-mobilisatrice parce qu'elle vise à soutenir et guider une ou des personnes (Paul, 2004; Savoie-Zajc, 2010).

La relation d'accompagnement implique une posture paradoxale (Boutinet, 2007a; Le Bouëdec, du Crest, Pasquier et Stahl, 2001; Paul, 2007) et complexe dans laquelle la personne accompagnée est considérée comme auteure de son parcours, mais sans être reconnue compétente pour le réaliser (Paul, 2007). La personne qui accompagne doit donc susciter le

²⁶ Plusieurs formes d'accompagnement ont été répertoriées par Paul (2004, 2009) et reprises par plusieurs auteures et auteurs : counseling, coaching, sponsoring, mentoring, tutorat, conseil, parrainage ou compagnonnage.

questionnement et être personne-ressource, sans pour autant adopter une position d'experte (Paul, 2007). Pour être efficace, l'accompagnement doit ainsi traduire « un jeu relationnel délicat, entre distance et proximité, entre absence et présence » (Biémar, 2012, p. 22).

Proposée par Le Boterf (2018), la zone optimale d'accompagnement (ZOA) permet d'atteindre un juste équilibre entre l'action et la formation (Figure 2). Selon l'auteur, les modalités se situant aux extrémités du continuum d'accompagnement risquent de nuire au développement de l'autonomie de la personne accompagnée. Ainsi, dans l'action (position 3), les acquis seront de courte durée et les personnes accompagnées risquent de ne pas prendre en charge le projet alors que dans la formation (position 4), la personne qui accompagne risque d'adopter une posture de transmission de connaissances et de savoir-faire.



Note : Figure reproduite avec l'autorisation de l'auteur (Le Boterf, 2018).

Figure 2. Zone proximale d'accompagnement

5.1. Modèles d'accompagnement

L'accompagnement peut se faire autant en individuel qu'en collectif (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Alors que le premier engage la personne qui accompagne et celle qui est accompagnée (Boutinet, 2007a, 2007b, 2010; Charlier, 2005; Paul, 2004, 2007; 2012), le second concerne des personnes faisant partie d'un groupe, engagées dans une voie de développement professionnel (Guillemette, 2011; Lafortune, 2009a; Savoie-Zajc, 2010).

5.1.1. Temps fort d'un accompagnement

À l'instar de Guillemette (2011), nous retenons que Boutinet (2007b) propose quatre temps forts lors d'accompagnement de projets²⁷, qu'il s'agisse de projets individuels ou collectifs :

- 1) Le diagnostic de la situation d'accompagnement : considéré comme l'étape préalable à tout projet, le diagnostic fera référence à la description de la situation actuelle insatisfaisante.
- 2) L'ébauche d'un projet d'accompagnement : Le projet est élaboré en tenant compte de l'inventaire des possibles (Boutinet, 2007b) des délais, des ententes, etc. Il s'agit de la dimension opératoire du projet.
- 3) La réalisation de l'accompagnement : La réalisation du projet

²⁷ Paul (2016) fait référence à quatre phases : 1) la phase intentionnelle, 2) la phase d'élaboration, 3) la phase de réalisation et 4) la phase d'évaluation. La description de ces phases se rapproche nettement de celles proposée par Boutinet (2007b).

- 4) L'évaluation du projet d'accompagnement : Le bilan du projet d'accompagnement proprement et celui de l'accompagnement.

5.1.2. Dispositif d'accompagnement professionnel

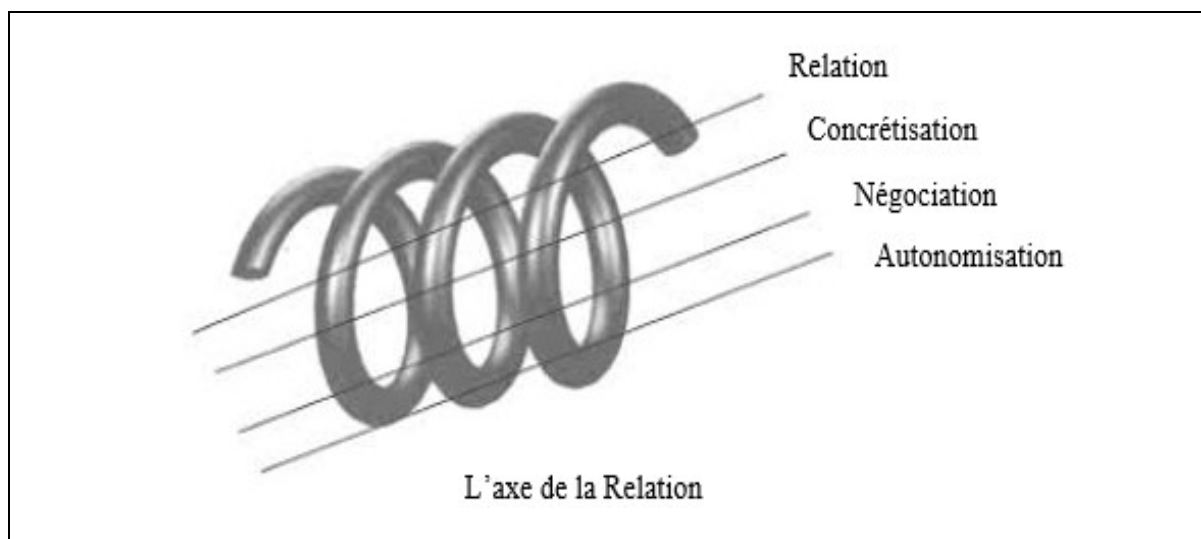
Vial et Caparros-Mencacci (2007) situent l'accompagnement comme une pratique d'étayage qui ne peut se comprendre qu'en regard de la posture de guidage à l'intérieur de laquelle le bien-être de l'autre et l'absence de jugement sont mis de l'avant (Guillemette, 2011; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Alors que la posture de guidage suppose la recherche de solution à un problème, la posture d'accompagnement repose sur le principe de confiance dans les capacités de l'autre. À cet égard, les auteurs distinguent trois phases constituant le dispositif d'accompagnement : 1) l'entente ou la création d'un espace de problème à élucider, 2) la rencontre ou le cheminement vers le changement et 3) l'expérience ou le retour sur l'appris pour lesquelles des tâches y sont associées.

5.1.3. Modèle spiralaire

Dans ce modèle proposé par Biémar (2012), la dimension relationnelle est centrale (Charlier et Biémar, 2012). Proposant une vision élargie des temps d'accompagnement et des compétences associées à chacun de ces axes, ce modèle fournit un cadre à la démarche réflexive de la personne qui accompagne au regard du projet. Le changement est vu « comme une transformation par l'acquisition de nouvelles manières d'agir, de penser, de ressentir » (Biémar, 2012, p. 21) et la personne qui accompagne est appelée à jouer plusieurs rôles selon les besoins et les attentes de la personne accompagnée. Pour celle-ci, l'accompagnement permettra de

développer un sentiment de confiance permettant notamment de faire connaître sa réalité, d'identifier ce qu'elle souhaite modifier et de formuler des demandes, le cas échéant. Quatre champs de compétences déterminent les temps de l'accompagnement (Figure 3) :

- 1) La relation : Cet axe est indispensable pour entamer un accompagnement et faire en sorte qu'il se poursuivre et aboutisse.
- 2) La négociation : Cet axe concerne la clarification du projet et des postures de chacun afin d'élaborer un projet d'accompagnement.
- 3) La concrétisation : Cet axe concerne la mise en œuvre du projet. À cet égard, il importe pour l'accompagnatrice ou l'accompagnateur de créer une dynamique de travail autour du projet d'accompagnement.
- 4) L'autonomisation : Cet axe concerne l'activation des ressources de l'accompagné afin de lui permettre de prendre son autonomie et de réinvestir ses acquis.



Note. Figure tirée de Biémar (2012).

Figure 3. Modèle spiralaire de Biémar (2012)

L'utilisation de l'image du ressort permet de mettre en exergue l'importance des liens entre chaque axe et de l'adaptation continue tout au long du projet. Bien que ce modèle soit spécifique au contexte dans lequel il a été réalisé, le cadre de référence permet néanmoins à toute personne qui accompagne de décrire sa pratique, de la situer dans l'action et le contexte, de l'ajuster et ainsi la faire évoluer (Biémar, 2012).

En résumé, le modèle de Vial et Caparros-Mencacci (2007) offre une vision macro de la planification de l'accompagnement d'un groupe alors que les temps forts de la conduite de projet proposés par Boutinet (2007b) peuvent être associés à des tâches à exécuter à chacune de ces tâches. Les axes proposés par Biémar (2012), en lien avec les compétences de la personne qui accompagne et les tâches à exécuter par cette dernière, mettent l'accent sur la dimension affective de la démarche d'accompagnement. Considérant la nature co-mobilisatrice de l'accompagnement visant à soutenir et guider une personne (Paul, 2004; Savoie-Zajc, 2010), nous avançons que la relation est explicitement une dimension essentielle dans les modèles de Boutinet (2007b) et Vial et Caparros-Mencacci (2007) et que sans cette relation, l'accompagnement ne serait pas possible (Paul, 2016). Au Tableau 5, les liens entre les trois modèles sont présentés et à l'Annexe B, un résumé des compétences en accompagnement proposées par les auteures et les auteurs de ces trois modèles est présenté.

Tableau 5. Lien entre trois modèles d'accompagnement

Le dispositif d'accompagnement (Vial et Caparros-Mencacci, 2007)		Temps fort de la conduite d'un projet d'accompagnement (Boutinet, 2007b)		Modèle spiralaire (Biémar, 2012)	
<div>← Axe de la relation →</div>					
Phases		Étapes liées à la mise en œuvre du projet		Posture de la personne qui accompagne	
<div>↑ Itération ↓</div> <div>Phase 1 : L'entente Création d'un espace de problème à élucider</div>	Diagnostic de la situation d'accompagnement		L'axe de négociation	Se mettre à l'écoute Échange de perception quant à la situation Partage des besoins mutuels, attentes, demandes et modalités	
	Ébauche d'un projet d'accompagnement				
Phase 2 : La rencontre Cheminement vers le changement		Mise en œuvre du projet d'accompagnement		L'axe de concrétisation	Création d'une dynamique de travail Ajustement du rôle de la personne qui accompagne en fonction des besoins du groupe
Phase 3 : L'expérience Retour sur l'appris		Évaluation du projet d'accompagnement		L'axe d'autonomisation	Amorcer et gérer la réflexivité au sein du groupe

Sources : Biémar (2012), Boutinet (2007b) et Vial et Caparros-Mencacci (2007)

5.2. Modèles d'accompagnement collectif

Il existe plusieurs formes d'accompagnement professionnel et à l'instar de Dionne (2003) et Dionne et al. (2010), nous nous sommes attardés à celles collectivement situées (Dionne,

2003; Dionne et al., 2010; Guillemette, 2011; Guillemette, Morin et Simon, 2016) afin de faire un choix.

5.2.1. Modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership novateur

Le contexte d'accompagnement privilégié dans le modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership novateur (Lafortune, 2009a) se déroule en groupe afin de favoriser la réflexion dans et sur l'action, celle-ci enrichie d'une formation. Ayant comme présupposé que le changement passe par le renouvellement des pratiques professionnelles, l'accompagnement d'un groupe se fait dans une perspective socioconstructiviste qui se veut un soutien axé sur la construction des connaissances. Il situe la personne qui accompagne dans une situation de changement dans laquelle elle doit éviter d'être une personne qui sait pour se positionner comme quelqu'un qui cherche (Lafortune et Daudelin, 2001). En ce sens, le rôle d'expert fait place à celui de guide afin de passer d'un leadership pédagogique à un leadership d'accompagnement (Lafortune, 2009a). Le processus de coconstruction permet à tout le monde, à partir de son propre modèle, de participer au modèle collectif (Lafortune et Daudelin, 2001).

La démarche d'accompagnement se divise en trois séquences de travail nécessitant l'aide, le soutien, le conseil, la communication et la formation et ce à divers moments (Lafortune, 2009a) :

- 1) Avant l'action : Préparer une rencontre inscrite dans une démarche d'accompagnement.
- 2) En cours d'action : Respecter l'esprit de l'accompagnement et favoriser la réflexion et les ajustements.
- 3) À la fin de l'action : Faire place à la réflexion et les ajustements.

5.2.2. Modèle d'accompagnement par une démarche de recherche-action comme dispositif d'accompagnement et comme catalyseur à la mise en place de communautés d'apprentissage

Le modèle d'accompagnement par une démarche de recherche-action comme dispositif d'accompagnement et comme catalyseur à la mise en place de communautés d'apprentissage (Savoie-Zajc, 2005, 2007, 2010) s'appuie sur l'engagement volontaire et la prise de parole des personnes qui y sont engagées (Savoie-Zajc, 2010). Ayant comme buts le développement professionnel et l'ajustement des pratiques, ce modèle préconise l'atteinte de « compromis entre des éléments d'une pratique qui sont bien établis et efficaces et d'autres qui ont besoin d'être mis à jour, renouvelés » (Savoie-Zajc, 2010, p. 13).

Le modèle s'insère dans les étapes de la recherche-action. Lors de la première étape, le questionnement initial, les personnes accompagnées sont invitées à réfléchir sur leur pratique, dégager des préoccupations et donner une direction aux ajustements désirés qui se traduira par

l'élaboration d'un projet professionnel d'intervention (PPI) ²⁸. Celui-ci, qui « réfère aux intentions d'action, d'observation et de réflexion que chacune des [personnes] participantes rend explicites pour elle-même et pour les autres participantes » (Savoie-Zajc, 2010, p. 65), est considéré comme un outil d'aide à la réflexion (Guillemette, 2011) permettant de guider le questionnement afin d'identifier un objectif de développement professionnel qui évoluera tout au long du projet. Lors des rencontres subséquentes, chaque personne accompagnée est invitée à observer ses pratiques en lien avec son PPI, pour ensuite témoigner devant ses pairs des résultats. S'en suit une discussion sur la planification des actions à venir. Chaque expérimentation enclenche un nouveau cycle d'observation.

5.2.3. Modèle d'accompagnement collectif qui guide la réflexivité

Le modèle d'accompagnement collectif qui guide la réflexivité est une retombée d'une étude portant sur les effets de la mise en œuvre d'un modèle d'accompagnement collectif visant à soutenir l'ajustement des pratiques vers une gestion différenciée de l'activité chez des directions d'établissement (Guillemette, 2011). Privilégiant le travail dans l'ici et maintenant, ce modèle s'insère, à l'instar de Lafortune (2009a), dans les quatre temps forts proposés par Boutinet (2007b) quant à sa macroplanification alors que la microplanification s'inspire de Lafortune (2009a). Le modèle proposé par Savoie-Zajc (2005, 2007, 2010) est jumelé aux quatre

²⁸ En 2005, Savoie-Zajc définissait l'acronyme PPI ainsi : Projet professionnel individuel. Dans les écrits de 2007 et 2010 de la même auteure, l'acronyme était défini par Projet professionnel d'intervention. Considérant le changement préconisé par l'auteure, l'acronyme PPI fera référence à Projet professionnel d'intervention.

boucles d'apprentissage ou de réflexivité²⁹ (Le Boterf, 2008 cité dans Guillemette, 2011), constituant la dimension principale qui différencie ce modèle des autres qui ont été présentés précédemment. L'accompagnement signifiera donc de soutenir le questionnement et de s'ouvrir au dialogue dans une recherche mutuelle de sens et d'être à l'écoute de soi et des autres. Pour la personne qui accompagne, il s'agira surtout d'occuper une posture tierce qui consistera à soutenir la relation de la personne accompagnée en créant des espaces de réflexion, tant pour la personne qui accompagne que pour les personnes accompagnées, tout en considérant les résistances comme naturelles dans un contexte de changement. À l'instar de Savoie-Zajc (2005, 2007, 2010), le PPI est donc utilisé pour : 1) garder des traces de la progression de la situation de départ, 2) orienter le questionnement, l'analyse et le partage des pratiques au sein du groupe et 3) permettre de nommer les actions à mettre en œuvre entre les rencontres (Guillemette, 2011).

²⁹ Les boucles de réflexivité sont les suivantes : La problématique (boucle 1), le processus de développement des connaissances en lien avec les schèmes (boucles 2 et 3) et le processus d'apprentissage et d'adaptation à son environnement (boucle 4) (Guillemette, 2011).

PREMIERE SECTION. PROBLEMATIQUE PROFESSIONNELLE

PARTIE III. SYNTHESE DES DEUX PROJETS MIS DE L'AVANT DURANT CE

PARCOURS DOCTORAL

Visant à mettre en œuvre un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel, une équipe de six enseignantes d'un programme technique au collégial lié au secteur de la santé s'est impliquée tout au long de ce parcours doctoral³⁰. Toutes détenaient un diplôme dans la discipline enseignée et respectaient l'obligation d'être inscrites au tableau de leur ordre professionnel et deux d'entre elles détenaient une formation en enseignement au collégial. La majorité (cinq enseignantes sur six), novices dans la profession, cumulait deux années et moins d'expérience en enseignement au début de ce parcours en 2016.

Un projet d'intervention s'appuyant sur une méthodologie de type recherche-action-formation (RAF) (Lafortune, 2006; Leblanc, Dumoulin, Garant et Larouche, 2013; Nizet et Leroux, 2015; Plouffe, 2016) s'est déroulé de 2016 à 2018. Caractérisée par trois principes (Paillé, 2004) ou trajets interdépendants (la formation, l'action et la recherche), la RAF vise le développement professionnel (Leblanc et al., 2013; Nizet et Leroux, 2015; Plouffe, 2016) :

³⁰ Afin de protéger la confidentialité des participantes, le nom du cégep et du programme d'études ne seront pas dévoilés. Nous utiliserons « cégep hôte » pour parler du cégep avec lequel le projet s'est réalisé.

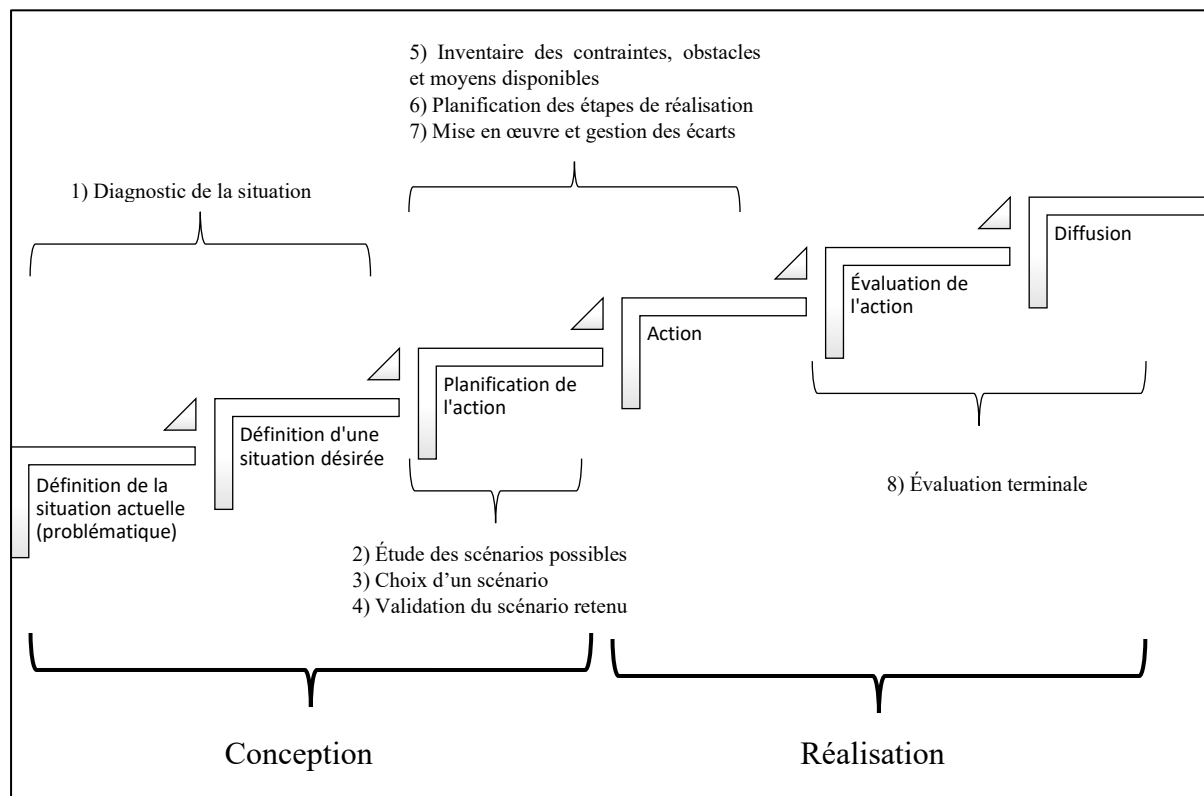
- 1) La recherche renvoie à l'esprit d'une démarche scientifique traditionnelle ;
- 2) L'action, considérée comme le pivot central, fait référence à une démarche commune entre la chercheuse et les actrices du milieu ;
- 3) La formation fait référence à l'innovation débouchant sur des changements durables (Paillé, 2004).

Le concept de base étant de considérer la recherche comme étant avec plutôt que sur les personnes (Anadón, 2011; Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001) a impliqué de mettre en place un climat d'échange et de considérer les enseignantes comme des copenseuses et des cochercheuses (Leblanc et al., 2013). Comme cette stratégie se base sur un processus réflexif (Leblanc et al., 2013), nous avons donc considéré, à l'instar de Nizet et Leroux (2015), la formation comme un processus dynamique non frontal visant l'émergence des savoirs dans le discours des enseignantes encouragées à remettre en cause leurs pratiques et les ajuster. Étant itérative, cette stratégie de recherche a permis des boucles de régulation et de réflexion favorisant les questionnements, les découvertes et les ajustements tout au long du parcours, et ce, en misant sur le développement professionnel (Nizet et Leroux, 2015; Plouffe, 2016).

1. LIENS ENTRE LA RECHERCHE-ACTION-FORMATION ET LES PROJETS

Comme le parcours au doctorat professionnel consistait à mener deux projets d'intervention en s'appuyant sur une méthodologie de RAF, les six étapes³¹ (Guay et Prud'homme, 2011; Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016) de cette stratégie de recherche ont été mises en relation avec les huit étapes de conduite d'un projet proposées par Boutinet (2010) (Figure 4). La phase de conception, définie par les quatre premières étapes d'un projet (le diagnostic de la situation, l'étude des scénarios possibles, le choix d'un scénario et la validation de ce dernier) correspond aux trois premières étapes de la recherche-action. La phase de réalisation comportant également quatre étapes (l'inventaire de contraintes, obstacles et moyens disponibles, la planification des étapes du projet, la mise en œuvre et la gestion des écarts et l'évaluation) correspond pour sa part aux trois dernières étapes de la RAF.

³¹ Les six étapes sont les suivantes : Définition de la situation actuelle ou d'une problématique, définition d'une situation désirée, planification de l'action, action, évaluation de l'action et de ses répercussions, diffusion.



Note. Figure inspirée de Boutinet (2010) et Guay, Prud'homme et Dolbec (2016)

Figure 4. Étapes d'une recherche-action mises en relation avec les huit étapes de conduite d'un projet

2. PARCOURS DOCTORAL PONCTUÉ DE DEUX PROJETS

Dans le cadre du projet 1, comme l'expérience pouvait différer d'une discipline à l'autre, une analyse des besoins de formation (Roussel, 2011) a d'abord été réalisée visant l'atteinte de ces objectifs :

- 1) Identifier les pratiques évaluatives des attitudes professionnelles³² des enseignantes d'un programme technique lié au secteur de la santé ;
- 2) Identifier les difficultés inhérentes à l'évaluation des attitudes professionnelles ;
- 3) Comprendre le programme d'études et le contexte organisationnel de l'institution d'enseignement ;
- 4) Identifier les besoins de formation des enseignantes au regard de l'évaluation des attitudes.

L'analyse thématique des données (Fortin et Gagnon, 2016) obtenues par la passation d'un questionnaire (Fortin, 2010 ; Fortin et Gagnon, 2016), la tenue d'un entretien de groupe (Boutin, 1997) et l'analyse de documents institutionnels (Fortin, 2010) et de publications départementales (Michaud et Bourgault, 2010) a permis de dégager les besoins de formation suivants qui ont ensuite été pris en considération pour définir les balises pour la poursuite du parcours doctoral :

- 1) Adopter un langage commun en lien avec l'évaluation des apprentissages et la notion de savoir-être;
- 2) Diminuer les effets de la subjectivité du jugement professionnel;

³² Lors de l'analyse des besoins de formation, le concept attitude a été utilisé afin d'adapter le cadre théorique du projet au langage utilisé par les enseignantes. Comme le besoin d'adopter un langage commun en lien avec l'évaluation des apprentissages et de clarifier la distinction entre la notion de savoir-être et le concept attitude avait été exprimé, un travail de recensions d'écrits a été réalisé, ceci en lien étroit avec la notion de compétence telle que présentée dans la section cadre conceptuel. À la suite d'échanges avec l'équipe enseignante, il est apparu plus pertinent d'utiliser le terme savoir-être pour la suite des travaux durant le parcours doctoral.

- 3) Formuler une rétroaction efficace;
- 4) Obtenir un consensus au regard des attentes de chaque enseignante et des maitres de stage³³;
- 5) Concevoir des instruments d'évaluation;
- 6) Assurer une cohérence entre les pratiques évaluatives et les attentes institutionnelles.

À partir de ces résultats, quatre objectifs ont fait consensus pour la mise en œuvre du projet II :

- 1) S'approprier le processus d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences;
- 2) Développer une compréhension commune du concept attitude et de la notion de savoir-être;
- 3) Prendre en compte le contexte du programme d'études, de la profession et du cégep;
- 4) Mettre en œuvre un processus pour évaluer le savoir-être des étudiantes et des étudiants.

Considérant l'objectif du projet doctoral qui visait à mettre en œuvre un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel, les objectifs spécifiques découlant de l'analyse des besoins de formation et les caractéristiques des membres de l'équipe enseignante, un second projet d'intervention a permis

³³ Les maîtres de stage sont décrits par les enseignantes comme les professionnelles et les professionnels œuvrant dans les milieux professionnels qui reçoivent les étudiantes et les étudiants en stage.

de mettre en place une CA afin de susciter une dynamique de coformation pour soutenir l'atteinte des objectifs de l'équipe enseignante. Quatre objectifs ont alors été formulés :

- 1) Soutenir les enseignantes dans l'ajustement de leurs pratiques en évaluation des apprentissages et notamment du savoir-être;
- 2) Susciter une dynamique de coformation avec les enseignantes participant à la CA;
- 3) Documenter le développement des objectifs fixés par l'équipe enseignante;
- 4) Documenter les retombées d'une CA sur la compétence à évaluer les apprentissages et le savoir-être.

Les deux premiers objectifs étaient instrumentaux parce qu'en lien avec l'action. Ils permettaient de documenter les effets de l'accompagnement sur l'atteinte des objectifs des enseignantes ainsi que les objectifs de développement professionnel de la doctorante. Les deux autres objectifs étaient en lien avec les résultats de la démarche d'accompagnement s'effectuant dans une CA.

3. MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT PRIVILÉGIÉ

Le passage d'une communauté de pratique à une CA dans une perspective d'accompagnement au changement par la recherche (Savoie-Zajc, 2005) a été vu comme envisageable et justifié dans les projets, d'autant plus que la notion de CA est centrale dans ce dispositif d'accompagnement. Au regard de Savoie-Zajc (2005), nous avons considéré, au début du parcours doctoral, que l'équipe enseignante formait une communauté de pratique. Comme la CA favorise l'ajustement des pratiques, la reconfiguration de leur appartenance à une

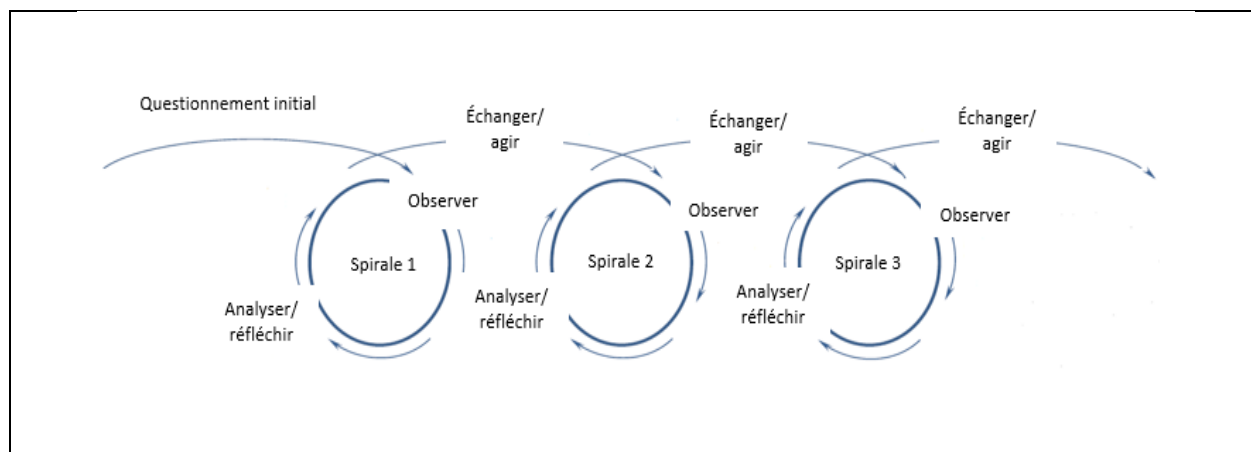
communauté de pratique en une CA (Savoie-Zajc, 2005) était envisageable parce qu'un projet commun émergeait des échanges par le désir de mieux évaluer le savoir-être de leurs étudiantes et de leurs étudiants. La CA, comme dispositif de développement professionnel (Dionne et al., 2010) constituait donc la modalité la plus adéquate pour accompagner les enseignantes.

Au regard des résultats obtenus lors de l'analyse des besoins de formation, il nous apparaissait essentiel de mettre en place un dispositif d'accompagnement des enseignantes, notamment une CA, afin de provoquer un temps d'arrêt nécessaire à une démarche de réflexion sur l'action (Altet, 2000; Lagadec, 2009; Perrenoud, 2010), ceci dans une perspective de développement professionnel.

Le modèle d'accompagnement par une démarche de recherche-action comme dispositif d'accompagnement et comme catalyseur à la mise en place de communautés d'apprentissage de Savoie-Zajc (2005, 2007, 2010) a été privilégié durant ce parcours. S'insérant dans les étapes de la recherche-action³⁴, le modèle privilégié dans ce parcours doctoral préconisait l'ajustement des pratiques des enseignantes. Elles étaient donc invitées à réfléchir sur leurs pratiques d'évaluation du savoir-être actuelles afin de dégager des préoccupations et donner une direction aux ajustements désirés qui se sont traduits par l'élaboration d'un PPI. Les enseignantes étaient donc invitées à observer leurs pratiques en lien avec leur PPI, témoigner devant les pairs des résultats

³⁴ Ces étapes sont les suivantes : questionnaire initial, observer, analyser/réfléchir, échanger/agir (Savoie-Zajc, 2010).

pour ensuite discuter de la planification des actions à venir. Chaque expérimentation enclenchait un nouveau cycle d'observation (Savoie-Zajc, 2010), tel que représenté à la Figure 5.



Note : Figure inspirée de Savoie-Zajc (2010)

Figure 5. Étapes du modèle permettant le cycle d'observation

4. MODES DE COLLECTE DE DONNÉES

Tout au long de cet accompagnement, des modes de collecte de données ont permis de recueillir des données de nature qualitative dont la source provient du terrain (Dionne, 2018) :

- 1) Le journal de bord des participantes (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013; Guillemette, 2011; Lafortune, 2009a) (Annexe C) proposait aux enseignantes des questions concernant les apprentissages réalisés durant les séances et permettait à celles-ci d'indiquer les pratiques qu'elles souhaitaient mettre en place avant la prochaine rencontre (en référence au PPI) et de consigner les pratiques effectivement réalisées et leurs retombées.
- 2) Le journal de bord de la praticienne-chercheuse (Guillemette, 2011; Lafortune, 2006; McNiff et Whitehead, 2009; Savoie-Zajc, 2005, 2018) (Annexe D) a été un outil important pour conserver des traces du processus mis en place et des actions entreprises (Guay et

Prud'homme, 2018). Véritable mémoire vive de la recherche (Guillemette, 2011; Savoie-Zajc, 2018) ce journal de bord a permis de consigner plusieurs éléments (idées, émotions, réflexions, événements marquants, décisions, citations, extraits de lecture, etc.), ceci dans le but de maintenir une réflexion active pour alimenter les interrogations et les prises de conscience.

- 3) L'entrevue³⁵ semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2016) a aussi été privilégiée (Annexe E). Ce mode de collecte de données a permis l'approfondissement de thèmes séance tenante (Boutin, 2018; Michaud et Bourgault, 2010) parce que la relation interpersonnelle dans laquelle elle s'est déroulée favorisait la compréhension des idées, des perceptions et des émotions de l'enseignante interviewée qui pouvait alors se permettre d'approfondir ses propos.
- 4) Le groupe de discussion³⁶ (Fortin, 2010; Geoffrion, 2009, 2016) (Annexe F) a permis de faire un bilan du projet avec les participantes lors de la dernière rencontre en décembre 2018. Permettant de comprendre leurs sentiments, leur façon de penser et d'agir et comment elles percevaient et analysaient la situation, le groupe de discussion a donné

³⁵ Dans les écrits, les termes entrevue et interview sont utilisés. Dans le cadre de cet essai, il sera question d'entrevue parce qu'il s'agit du terme le plus utilisé au Québec (Boutin, 2018).

³⁶ Dépendamment des auteurs, le groupe de discussion est identifié comme entretien de groupe (Boutin, 1997, 2018), focus group (Krueger et Casey, 2009) ou groupe de discussion focalisée (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cadre de ce projet, nous utiliserons l'expression groupe de discussion telle que proposée par Fortin (2010) et Geoffrion (2009, 2016).

l'occasion à chacune de comparer son point de vue à celui des autres pour ainsi l'affiner et faire ressortir les points d'accord et de désaccord (Boutin, 1997)³⁷.

Un résumé des différents modes de collecte de données utilisés dans le second projet de ce parcours et leur lien avec les objectifs spécifiques de l'accompagnement est proposé dans le Tableau 6.

³⁷ Les rencontres de groupe et les entrevues individuelles ont été enregistrées en mode audio (Guay et Prud'homme, 2018; Guillemette, 2011) afin de conserver des traces de paroles et d'échanges durant les rencontres et d'y revenir, le cas échéant, pour compléter la rédaction du compte rendu des rencontres et le journal de bord de la praticienne-chercheuse. Comme il n'est pas toujours facile et même convenu de prendre des notes durant une rencontre, ces enregistrements ont permis l'écoute de certains passages porteurs d'éléments de réflexion a posteriori.

Tableau 6. Résumé des modes de collectes de données utilisés dans le second projet

Projet doctoral					
Développer un processus d'évaluation des apprentissages qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel de l'enseignant					
Objectif général		Mettre en place une communauté d'apprentissage qui suscite une dynamique de coformation pour soutenir les objectifs de l'équipe enseignante.			
Objectifs spécifiques		Objet de la collecte de données (thème)	Modalités de collectes de données et de régulation	Données recueillies	Échéancier
Objectifs liés à l'action	Soutenir les enseignantes dans l'ajustement de leurs pratiques en évaluation des apprentissages et notamment du savoir-être	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés rencontrées • Éléments facilitateurs • Mesures de soutien • Description des actions réalisées 	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de la participante • Journal de la chercheuse 	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexions dans le journal de la chercheuse • Réflexions dans le journal de la participante • Verbatim de l'entrevue semi-dirigée 	<ul style="list-style-type: none"> • Mars à décembre 2018
	Susciter une dynamique de coformation avec les enseignantes participant à la CA.				
Objectifs liés à la recherche	Documenter le développement des objectifs fixés par l'équipe enseignante	<ul style="list-style-type: none"> • Savoirs professionnels des enseignantes et de la praticienne chercheuse 	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de la chercheuse • Comptes rendus des rencontres 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordre du jour • Notes sur la rencontre • Élaboration de matériel pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Mars à décembre 2018
	Documenter les retombées d'une CA sur la compétence à évaluer les apprentissages et les savoir-être.	<ul style="list-style-type: none"> • La CA et ses effets 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevue semi-dirigée • Journal de la participante • Journal de la chercheuse 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbatim de l'entrevue semi-dirigée individuelle • Observation • Ordre du jour • Compte rendu 	<ul style="list-style-type: none"> • Août 2018 (Entrevue individuelle) • Décembre 2018 (Entrevue de groupe)

Source : Beauchamp (2019)

5. ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données s'est effectuée selon un processus itératif (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006; Savoie-Zajc, 2011, 2018) ayant fait intervenir des procédés de réduction des données. Selon une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2011, 2018), l'analyse thématique a permis l'identification des thèmes³⁸ en tenant compte du cadre général de la recherche, notamment la problématique, le cadre conceptuel, les objectifs et de la posture de la praticienne-chercheuse³⁹ parce que celle-ci a influencé la sélection des données (Dionne, 2018; Maguire et Delahunt, 2017; Paillé et Mucchielli, 2016). Afin de générer des codes, la thématisation séquenciée a été privilégiée (Paillé et Mucchielli, 2016) en ce sens qu'un des verbatim des entrevues semi-dirigées a été choisi au hasard et codé page par page à l'aide du logiciel NVivo 11. L'identification de segments significatifs avec ce support informatique a permis de remarquer rapidement la récurrence de certains codes qui se sont transformés en thèmes⁴⁰. En utilisant une méthode ascendante (Paillé et Mucchielli, 2016) soit des thèmes vers

³⁸ Dionne (2018) utilise également la notion de catégorie. S'apparentant à la notion de thème dans une analyse qualitative, il est préférable de recourir à cette notion pour éviter la multiplication inutile des termes (Paillé et Mucchielli, 2016).

³⁹ Paillé et Mucchielli (2016) font référence à la sensibilité théorique, liée à la formation initiale et continue de la personne qui analyse et la sensibilité expérientielle qui réfère aux expériences personnelles et professionnelles de cette dernière.

⁴⁰ Les thèmes sont en fait des phrases, des idées, des similitudes et des différences dans le discours des participantes (Dionne, 2018; Paillé et Mucchielli, 2016).

les rubriques⁴¹, la validité a été mieux assurée parce que des regroupements (les rubriques) ont ainsi pris forme et permis une thématisation plus efficace, avec des thèmes de plus en plus stables et hiérarchisés (Paillé et Mucchielli, 2016). Une première grille d'analyse thématique a d'abord été élaborée et ensuite appliquée à l'ensemble du corpus en prévoyant l'ajout d'autres thèmes et leur regroupement permettant ainsi de produire une grille thématique finale (Annexe G).

⁴¹ La rubrique réfère à ce dont il est question dans un extrait, mais sans renseigner sur la teneur du propos, contrairement au thème. Elle est utile pour classer des thèmes, notamment pour la constitution d'une grille d'analyse thématique.

PREMIERE SECTION. PROBLEMATIQUE PROFESSIONNELLE

PARTIE IV. CONTRAINTES ET LIMITES RENCONTREES DURANT LE PARCOURS DOCTORAL

Au cours de ce projet doctoral, des contraintes ont été rencontrées obligeant les enseignantes et la praticienne-chercheuse à apporter des ajustements tout au long du parcours doctoral⁴².

Comme une collecte de données auprès d'êtres humains était nécessaire, il s'est avéré obligatoire de soumettre les deux projets à une démarche d'évaluation des considérations éthiques liées à toute démarche de recherche afin de démontrer que chacun d'eux était mené en respectant les personnes impliquées (Fortin et Gagnon, 2016). Pour chaque projet, une demande d'attestation éthique conforme aux exigences du comité éthique à la recherche (CER) de l'établissement d'enseignement hôte a été nécessaire (le certificat éthique du projet I est déposé à l'Annexe H et celui du projet II à l'Annexe I), ainsi qu'une demande d'attestation facultaire de conformité éthique de l'Université de Sherbrooke (les certifications éthiques de l'Université de Sherbrooke sont déposées à l'Annexe J et à l'Annexe K). L'ajustement des formulaires aux exigences de chacun ainsi que les délais de traitements ont alourdi le processus, ceci exacerbé par la nouveauté du programme de doctorat professionnel qui faisait en sorte que certaines balises se définissaient au rythme des questionnements rencontrés.

⁴² La démarche doctorale prévoyait deux projets nécessitant l'implication de l'équipe enseignante. Le projet I s'est déroulé en septembre 2016 à octobre 2017 et le projet II de janvier 2018 à février à mars 2019, à la suite de l'épreuve doctorale (été 2017) obligatoire pour la poursuite du projet II.

Aussi, comme la structure du programme de doctorat professionnel prévoit une épreuve doctorale d'une durée de 12 semaines et une soutenance obligatoire pour la poursuite du second projet, le parcours s'est vu ralenti, et ce, malgré l'attente des enseignantes d'implanter rapidement un processus permettant d'évaluer le savoir-être des étudiantes et des étudiants. Cette exigence, bien que nécessaire, a freiné l'élan du projet et mis obligatoirement en veilleuse les besoins du milieu. Ce délai ne semble pas avoir influencé la motivation des enseignantes qui se sont toujours montrées disponibles et engagées. Cependant, l'absence de la praticienne-chercheuse de juin à octobre 2017 a modifié le rythme de la démarche et obligé un redémarrage du projet, accentuant la possibilité que le portfolio ne puisse être implanté au début de la rentrée 2019 tel que les enseignantes le désiraient.

La seconde contrainte concerne la disponibilité des enseignantes qui ont dû conjuguer avec leur implication dans ce parcours et de nombreuses autres tâches inhérentes à leur contexte de travail. Au moment de l'analyse des besoins de formation (Roussel, 2011), comme il s'agissait d'un programme nouvellement implanté dans le cégep hôte, plusieurs tâches s'ajoutaient déjà à leur quotidien : rédaction des plans-cadres de cours et des plans de cours, élaboration des outils d'évaluation et des activités d'apprentissage, etc. Comme la majorité des enseignantes étaient en insertion professionnelle, les rencontres durant le parcours contribuaient à exacerber l'impression d'être dépassées par la tâche et les sentiments de stress et d'anxiété.

Tout au long de l'accompagnement collectif, bien que l'intervalle idéal entre les rencontres soit de quatre semaines afin d'éviter de perdre le fil et de maintenir la motivation (Guillemette, 2011), nous ne pouvions modifier le calendrier scolaire qui avait été préalablement

établi avec les enseignantes qui ne bénéficiaient d'aucune libération à leur horaire de travail habituel pour s'impliquer dans ce parcours. Ainsi, les rencontres se sont succédé avec des intervalles entre les rencontres variant de trois à neuf semaines ce qui donnait aux enseignantes l'impression de perdre le fil du projet, les demandes de clarification par courriel quant à la préparation à faire à l'approche d'une rencontre témoignant de cette impression.

Finalement, le nombre restreint de participantes et la nature du projet ne permettent pas de généraliser les résultats. Comme le parcours doctoral visait à mener un projet d'intervention s'appuyant sur une méthodologie de type RAF, le type de connaissances produites, parce que précises et contextualisées, permettent d'agir efficacement dans une autre situation semblable, mais devront être modulées en fonction des présupposés des personnes, du diagnostic de la situation initiale et des attentes quant aux résultats espérés. Comme les connaissances produites sont celles répondant à un groupe particulier, il sera donc question de transférabilité des savoirs professionnels produits et non de généralisation de ceux-ci. À la section trois de cet essai doctoral, la transférabilité des savoirs professionnels développés sera discutée.

1. LEVIERS AYANT FAVORISÉ LA MISE EN PLACE DES PROJETS

Quoique des contraintes aient été rencontrées durant ce projet, il n'en demeure pas moins que des conditions facilitantes en ont favorisé la mise en place. Dès l'amorce du parcours doctoral, l'implication des membres de l'équipe de direction a facilité le démarrage du projet afin de trouver une équipe enseignante qui accepterait de s'impliquer dans un parcours doctoral. Alors qu'une première équipe enseignante avait été interpellée, des tensions palpables entre la direction et les membres de ce département rendaient difficile l'établissement d'un climat de

confiance essentiel au projet. Les craintes verbalisées par certaines personnes de cette équipe quant à l'utilisation des données obtenues dans le projet traduisaient un malaise dans une relation qui n'était pourtant pas amorcée.

Le fait que notre codirectrice connaissait très bien le programme d'études et des membres de l'équipe enseignante avec laquelle le projet s'est déroulé a nécessairement joué en faveur de la création du climat qui a donné le ton à la relation de collaboration. Ajouté à ma connaissance du réseau collégial quant à son fonctionnement, ses enjeux et la dynamique des équipes enseignantes, ce lien privilégié a permis l'amorce d'une relation qui a joué en faveur de la bonne marche des projets.

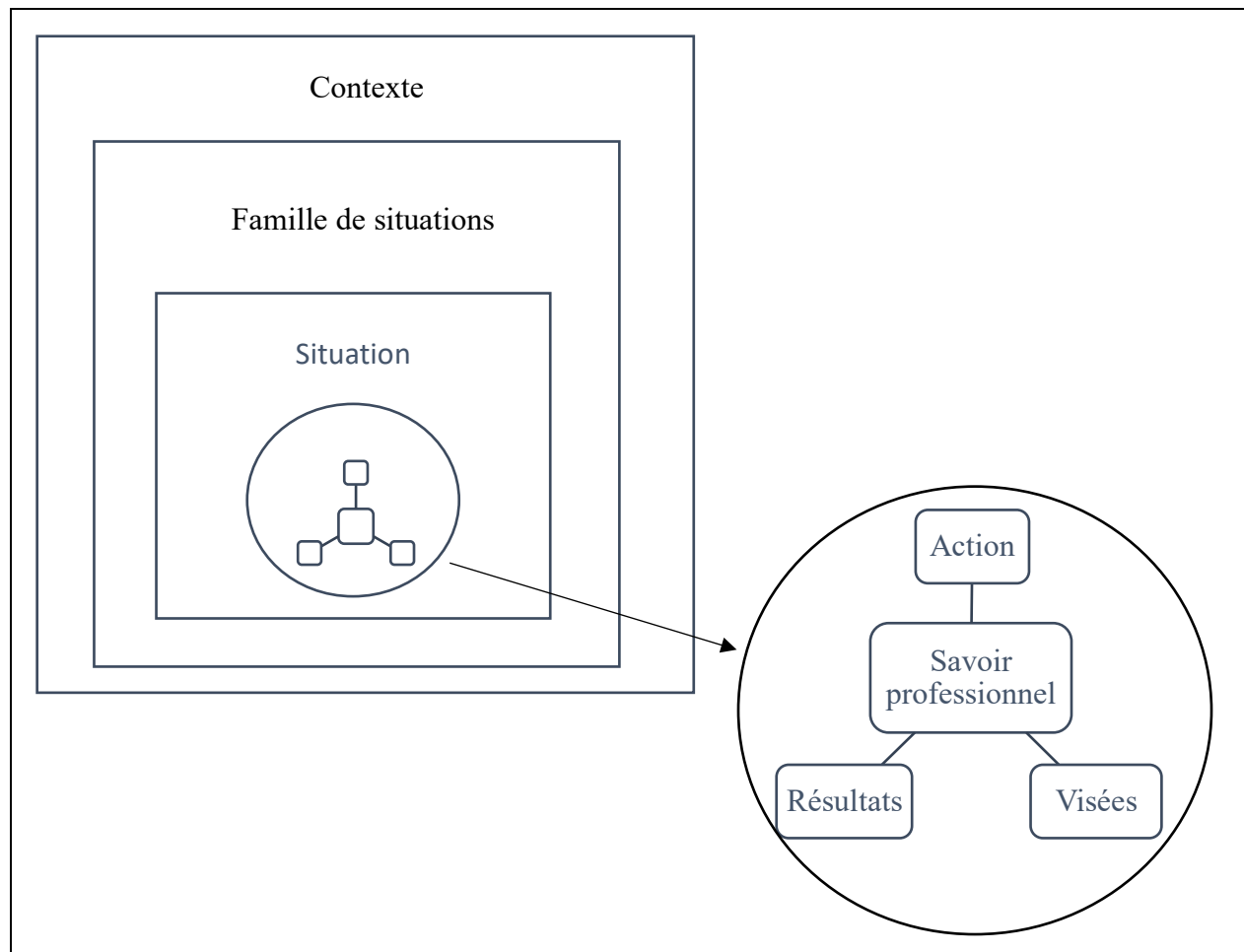
Bien que le prolongement des délais ait été la source de bien des maux, la motivation des enseignantes et leur participation active ont été les leviers les plus importants pour la réussite de ce projet. Comme le parcours reposait sur l'étroite collaboration avec des actrices du réseau collégial, leur présence assidue à chacune des rencontres, le partage d'idées et le climat permettant les questionnements et les remises en question ont grandement contribué tout au long du parcours doctoral. Leur enthousiasme, reconnu par la direction de l'établissement, est sans contredit le moteur de ce projet de collaboration et de coconstruction. Le dispositif d'accompagnement mis en place a certes obligé des ajustements afin d'assurer le déroulement optimal des activités, mais à posteriori, force est de croire que ce choix méthodologique a aussi été le moteur de certains changements quant à la prise de parole des plus silencieuses, la prise en compte d'idées, le partage de solutions et la mise en commun d'outils permettant l'atteinte d'un objectif commun : évaluer le savoir-être.

La majorité des activités prévues dans le programme de doctorat professionnel ont aussi contribué à la mise en œuvre de chaque projet. La démarche d'apprentissage et de réflexion dans le cours portant sur l'analyse des besoins de formations avec le professeur Jean-François Roussel a été pertinente et contribué à faire avancer le premier projet. La démarche structurée proposée par celui-ci a permis la clarification de certains aspects permettant de colliger efficacement des données bonifiant la pertinence sociale du projet. De plus, ayant eu le privilège de bénéficier de l'expertise de la professeure Lucie Mottier Lopez, experte reconnue du jugement professionnel et de la professeure Lorraine Savoie-Zajc, auteure de nombreux ouvrages portant notamment sur la recherche en éducation et instigatrice du modèle d'accompagnement mis en œuvre durant ce parcours, les principaux éléments permettant la mise en œuvre du projet et la bonification des résultats obtenus étaient en place. Chaque rencontre a suscité la réflexion sur l'action, la normalisation des sentiments d'insécurité parfois ressentis durant le parcours et la recherche de pistes de solutions afin de toujours faire mieux dans l'intérêt de participantes.

Dans un contexte d'implantation du programme de doctorat professionnel, l'implication des membres de l'équipe de direction a été un levier essentiel à plusieurs niveaux. Alors que les activités et les outils nécessaires au parcours doctoral étaient élaborés graduellement, il était parfois difficile d'anticiper ce qui était attendu. Les membres de l'équipe ont su habilement diriger et guider dans un parcours en développement. Chaque rencontre a donné lieu à des remises en question nécessaires à la démarche de développement professionnel envisagé par le parcours doctoral.

DEUXIEME SECTION. SAVOIRS PROFESSIONNELS ET FAMILLES DE SITUATION

Ce parcours au doctorat professionnel en éducation a permis la production de savoirs professionnels pertinents s'inscrivant à l'intersection de la pratique et de la théorie (Université de Sherbrooke, 2019). Réinterprétés pour devenir des outils pour l'action (Altet, 2008), les savoirs professionnels ont pour objet une activité professionnelle définie par des situations, des visées de transformation et les actions visant celles-ci ainsi que des résultats attendus (Leplay, 2008). Dans une relation d'inclusion hiérarchique (Jonnaert, 2011), la situation est incluse dans une famille de situations qui se définit par les caractéristiques et les propriétés communes à toutes les situations de cette famille, laquelle sera incluse dans un contexte. Celui-ci permettra aux personnes de construire le sens de la situation dans laquelle elles agissent ici et maintenant (Jonnaert, 2011) (Figure 6).



Note. Figure inspirée de Jonnaert (2011)

Figure 6. Relation d'inclusion hiérarchique (contexte, famille de situations et situation)

Ayant un étroit rapport avec les compétences et les situations dans lesquelles il est possible de les observer (Leplay, 2008), les savoirs professionnels ne se définissent pas par la juxtaposition des savoirs pratiques, techniques et scientifiques (Raisky et Loncle, 1993), mais bien par une relecture et une réinterprétation de ceux-ci dans une logique d'actions (Potvin, 2016). Les savoirs professionnels sont donc « des savoirs contextualisés (pertinence sociale) et formalisés (pertinence théorique) construits à partir d'activités situées dans le temps et dans

l'espace (savoirs d'expérience) dans le but de traiter une situation professionnelle problématisée » (Université de Sherbrooke, 2019, p. 8). Élaborés à l'intérieur de cadres sociaux et institutionnels (Vanhulle, 2013), les savoirs professionnels se composent de trois dimensions en interrelations (et non en juxtaposition) (Maubant et Roger, 2012) : « 1) théorique, en référence aux savoirs scientifiques, 2) pratique, permettant d'agir en tenant compte du contexte et 3) empirique qui eux font référence aux procédures et « à ce qu'il faut faire pour agir » (p. 10).

Dans cette deuxième section de cet essai doctoral, deux savoirs professionnels produits durant ce parcours seront présentés en explicitant les actions clés ainsi que les résultats obtenus menant à une situation (Tableau 7). Ensuite, la description des conditions d'émergence de ces savoirs professionnels dans la communauté professionnelle précèdera l'argumentation de la validité et la pertinence de ces savoirs.

Tableau 7. Synthèse des savoirs professionnels développés durant le parcours doctoral

Communauté professionnelle	Une équipe enseignante au collégial	
Contexte	Un programme technique au collégial lié au secteur de la santé	
Situation professionnelle	Évaluer le savoir-être d'étudiantes et d'étudiants du collégial dans une approche par compétences	
Énoncé des savoirs professionnels	Compréhension renouvelée de la notion de savoir-être à évaluer dans une approche par compétences	Mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et qui s'appuie sur le jugement professionnel
Actions clés	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la notion de compétence pour y situer le savoir-être • Partager une vision commune de la notion de savoir-être • Définir le savoir-être comme un objet d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • S'approprier le processus d'évaluation des compétences • Identifier les savoir-être à développer dans le programme d'études • Prendre en compte la progression du développement du savoir-être • Documenter le développement du savoir-être à l'aide du portfolio • Cibler plusieurs sources pour rendre compte du savoir-être • Porter une attention particulière à la subjectivité • Formuler une rétroaction bienveillante
Résultats obtenus menant à une situation	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension plus claire de la notion de compétence permettant l'ajustement de pratiques favorisant l'apprentissage des étudiantes et des étudiants • Utilisation d'un langage commun faisant place à davantage de cohérence dans les pratiques évaluatives. • Compréhension commune de la notion de savoir-être permettant de le définir comme objet d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre concertée du programme d'études selon une approche-programme • Appropriation du processus d'évaluation des compétences • Identification de savoir-être à évaluer • Mise en œuvre de moyens concrets permettant de contrôler les biais agissant sur le jugement professionnel • Élaboration d'outils pédagogiques pertinents permettant de documenter le développement du savoir-être de façon concertée

Source : Beauchamp (2019)

1. COMPRÉHENSION RENOUVELÉE DE LA NOTION DE SAVOIR-ÊTRE À ÉVALUER DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Comme le terme attitude est celui le plus souvent utilisé au collégial c'est, à l'instar de Lussier et Gosselin (2015), celui qui a été utilisé au début du parcours, plus spécifiquement lors de l'analyse des besoins de formation. Ce choix permettait d'adopter le langage utilisé par les enseignantes, bien qu'initialement, elles étaient conscientes de la confusion entourant ce concept et les autres notions qui y sont associées. L'attitude étant considérée par celles-ci comme « *abstrait et peu tangible* » (P1.EG.A.519) ⁴³, la nécessité de développer une compréhension renouvelée de la notion de savoir-être a été vue par les enseignantes comme fondamentale afin de mieux cheminer dans ce parcours. Les actions clés de ce premier savoir professionnel seront explicitées et les résultats obtenus seront ensuite présentés.

⁴³ La référence aux résultats sera faite tout en permettant de maintenir la confidentialité des enseignantes. Inspirée de Guillemette (2011), les extraits provenant des différents modes de collecte de données seront identifiés ainsi dans l'analyse des données : P1 ou P2 pour indiquer le projet concerné, E et un chiffre pour identifier l'enseignante, le passage de l'extrait (pour les verbatim), la provenance de l'extrait (GD : groupe de discussion, ED : entretien semi-dirigé, JBP : journal de bord de la participante, JBC : journal de bord de la praticienne-chercheuse, BE : bilan d'équipe). Par exemple : P2.E2.123:142.ED, P2 signifie qu'il s'agit du projet 2, ED signifie que l'extrait provient de l'entretien semi-dirigé de l'enseignante 2 et que l'extrait du verbatim se situe aux lignes 123 à 142. Les passages de verbatim seront en italique alors que les extraits de journaux de bord seront cités en caractères réguliers afin de respecter les normes de présentation de l'APA.

1.1. Comprendre la notion de compétence pour y situer le savoir-être

L'analyse des besoins de formation a permis de déterminer qu'un essentiel retour aux notions de base concernant l'évaluation des compétences permettrait à chacune de s'approprier un langage commun et adapté. L'explication de la notion de compétence pour ensuite y situer le savoir-être s'est montré un premier pas à franchir.

En référence à des sources scientifiques, les trois caractéristiques de la compétence proposées par Bellier (2004) (son rapport au contexte et à l'action et sa nature combinatoire et intégrative de différents éléments) bonifiée d'autres caractéristiques proposées par Leroux (2009), Scallon (2014, 2015) et Tardif (2006) (évolutive, évaluable et développementale) ont été présentées aux enseignantes. D'emblée, ces dernières ont dégagé les liens entre ces caractéristiques et le savoir-être afin de mieux le situer et le différencier de l'attitude. Les résultats des discussions et des réflexions sont présentés en fonction de chaque caractéristique :

- 1) Complexe ou combinatoire : Cette première caractéristique a suscité des questionnements en lien avec la pratique enseignante au quotidien : « Comment intégrer les mises en situation (davantage) dans le cadre de nos cours afin de mettre nos étudiants en contexte? » (P2.E5.JDB). Il a été convenu que l'évaluation du savoir-être devrait tenir compte du contexte dans lequel il se manifeste et que ce contexte devait être en lien avec une situation authentique représentative du milieu du travail.
- 2) Finalisée : L'évaluation du savoir-être doit être planifiée, ce qui implique une réflexion sur le choix du savoir-être comme objet d'évaluation et l'identification des manifestations

souhaitées, en lien avec le milieu du travail et en tenant compte des diversités de chaque enseignante.

- 3) Contextualisée : L'évaluation du savoir-être doit être limitée aux tâches authentiques telles que vécues dans la profession. À cet égard, les enseignantes ont considéré que les mises en situation en classe, la clinique-école et le stage étaient les contextes à privilégier.
- 4) Évolutive : Le développement de savoir-être, comme tout autre type de savoir, est progressif. « L'évaluation du/des savoir-être va probablement s'intégrer progressivement et de façon formative » (P2.E5.JDB). « Comme l'erreur doit être tolérée, l'évaluation sommative du savoir-être est remise en question » (P2.E6.JDB). « Puisque le comportement est une portion du savoir-être et que le savoir-être est une portion de la compétence, le poids certificatif des comportements est faible dans l'ensemble. Par contre, si on accompagne depuis le début, il [l'étudiant] devrait avoir développé cet aspect du savoir-être » (P2.E1.JDB).
- 5) Évaluable : Le savoir-être se manifeste par des comportements. Cependant, comme l'ensemble des comportements ne peut être identifié et qu'une diversité de manifestations pourrait être jugée comme satisfaisante dans une situation donnée, le jugement professionnel est complexe.
- 6) Développementale : Comme une « compétence n'est jamais atteinte » (P2.E1.JDB), son développement se poursuivra au-delà de la formation.
- 7) Intégratrice : Le savoir-être est une composante de la compétence et il ne peut représenter son tout dans le cadre d'une évaluation : « Le comportement est une portion du savoir-être et le savoir-être est une portion de la compétence » (P2.E3.JDB). En d'autres mots, en

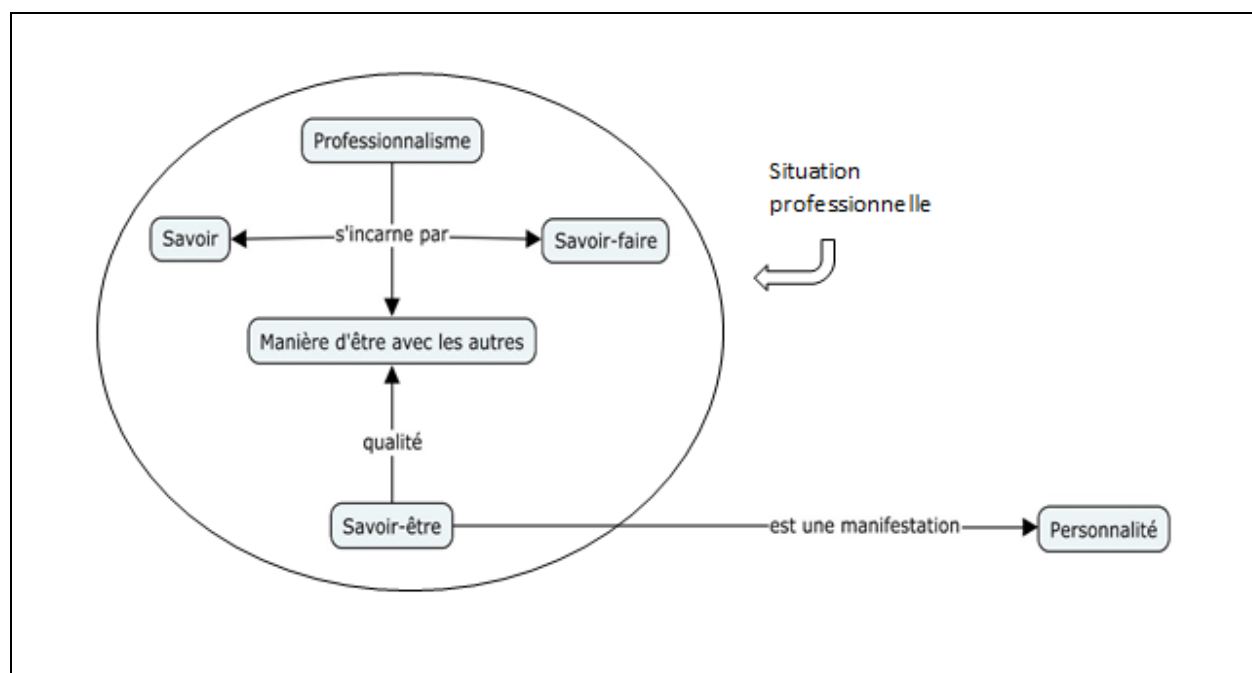
évaluant uniquement le savoir-être, on dénature la compétence. Cependant, comme le propose Tardif (2006), les enseignantes considèrent que le savoir-être pourrait occuper une place plus importante que d'autres connaissances pour certaines situations, notamment « *celles impliquant le contact avec le client* » (P1.E2.296.EG) ou « *dès qu'il y a interaction avec une collègue* » (P1.E1.297.EG). Le savoir-être serait alors jugé essentiel, « ce qui lui donnerait plus de poids sans le séparer des savoirs et du savoir-faire » (P2.E6.JDB).

1.2. Partager une définition commune de la notion de savoir-être

La confusion entourant les termes relevant du domaine affectif (Scallon, 2004) a été identifiée par les enseignantes comme un obstacle important à la cohérence de leurs évaluations. Ayant effectué une recension d'écrits remettant en question l'utilisation du terme attitude, notre proposition d'utiliser la notion de savoir-être devait donc passer par la présentation d'éléments tirés de nos lectures. Ainsi, la compréhension du concept attitude et de la notion de savoir-être a nécessité de les présenter d'abord pour ensuite, progressivement, en dégager des éléments faisant consensus. Les informations suivantes, appuyées par des sources scientifiques, ont été présentées et une représentation visuelle a aussi été proposée (Figure 7).

- L'attitude se définit comme une prédisposition (Rosenberg et al., 1966) qui ne peut se mesurer sur la base d'une observation (Michelik, 2008; Ouellet, 1978; Rosenberg et al., 1966).
- Il existe un décalage entre une attitude et un comportement (Bellier, 2004).
- Le savoir-être fait référence au professionnalisme (Jutras, 2018).

- Le savoir-être fait référence à la personnalité (Bellier, 2004; Penso-Latouche, 2004; Scallon, 2004).
- Le savoir-être influence la manière d'être avec l'autre (Jutras, 2018).



Note : Figure inspirée de Bellier, 2004; Jutras, 2018; Penso-Latouche, 2004 et Scallon, 2004.

Figure 7. Le savoir-être en lien avec la personnalité et le professionnalisme

Partant des trois composantes d'une attitude, affective, cognitive et comportementale, les enseignantes ont pris conscience qu'elles n'en évaluaient qu'une seule, soit le comportement, ce qui rendait l'évaluation incomplète. À la lumière des informations théoriques présentées, elles ont distingué attitude et savoir-être de la manière suivante : « l'attitude fait partie du savoir-être et elle constitue une composante intangible qui influence le savoir-être » (P2.JDB.E5). Le consensus est donc à l'effet que « le savoir-être fait partie de la compétence » (P2.JDB.E2) (Figure 8).

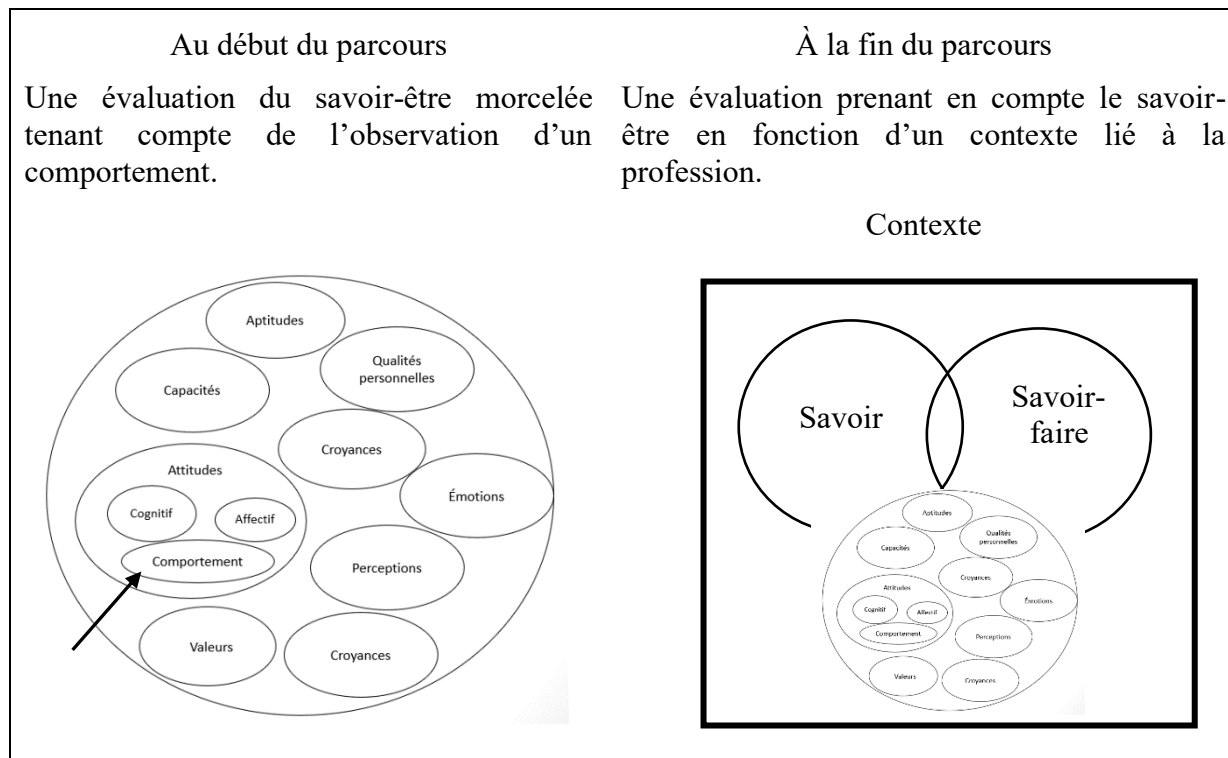


Figure 8. Une compréhension renouvelée de la notion de savoir-être à évaluer dans une approche par compétences

Bien que les définitions aient été présentées, il n'en demeure pas moins que la notion est restée difficile à comprendre pour les enseignantes : « *Quand tu l'expliques, [...] c'est donc bien clair, pourquoi je me questionne encore. Là, aujourd'hui, tu me le demandes et je ne suis même pas capable de te l'expliquer* » (P2.E1.242:243.ED). Bien que les enseignantes aient décidé d'utiliser le terme savoir-être, le terme attitude revenait régulièrement dans les discussions. Elles ont donc décrété que l'important n'était pas le mot utilisé, mais bien ces éléments de compréhension que nous présentons en les associant aux écrits les supportant :

- La notion de savoir-être fait référence au professionnalisme (Jutras, 2018) et la situation professionnelle constitue la toile de fond pour évaluer la compétence (et non le comportement) en prenant en compte le savoir-être (sans le séparer de la compétence).

- La prise en compte du contexte de travail permet de préparer les étudiantes et les étudiants à agir de façon compétente en référence à une situation (Le Boterf, 2007, 2011, 2015)
- Comme le programme offert relève du secteur technique, il est donc essentiel de faire référence aux attentes des maîtres des stages parce qu'elles traduisent celles du marché du travail.
- Le savoir-être est observable dans une relation avec une autre personne (relations interpersonnelles, travail d'équipe, gestion des conflits, communication, influence, etc.) (Enlart-Bellier, 2007). À cet effet, les compétences impliquant la clientèle ou le travail d'équipe devraient être ciblées pour prendre en compte le savoir-être.
- La personnalité fait référence au savoir-être ce qui implique un accompagnement de l'étudiante ou de l'étudiant (et non son évaluation) : « *[Le savoir-être] touche le comportement, la personne elle-même. [Dans un autre contexte], tu as étudié, mais t'as oublié c'était quoi la réponse. [Dans un contexte d'évaluation du savoir-être, [...]] c'est la personne elle-même que tu remets en question* » (P1.E8.583:586.EG)

Ainsi, le savoir-être est maintenant considéré un savoir-faire relationnel qui ne se retrouve pas dans toutes les compétences du programme d'études. Alors que le jugement sur le savoir-être était déployé dans tous les cours du programme, les enseignantes ont décidé de cibler ceux où une relation doit être engagée avec une autre personne (cliente et client ou collègue de travail). Essentiel pour le marché du travail et étroitement lié à la personnalité, étant donné que le savoir-être fait référence au professionnalisme (Bellier, 2004; Jutras, 2018), la notion de contexte est devenue centrale durant tout le parcours doctoral pour inventorier les ressources, notamment

le savoir-être, devant faire l'objet d'une attention dans le programme d'études. L'élaboration d'une liste de comportements n'est plus favorisée.

1.3. Définir le savoir-être comme un objet d'évaluation

Les étudiantes et les étudiants doivent développer un savoir-être conforme aux attentes sur le marché du travail. Cet aspect de la préparation à la vie professionnelle a fait consensus dans l'équipe enseignante, d'autant plus qu'elle traduit une attente explicite des maîtres de stage. Bien que la notion ait été difficile à définir, comme elle doit être évaluée, il est donc nécessaire de la traduire en objet d'évaluation.

Au regard de Scallon (2004), trois façons de traiter le savoir-être ont été présentées et discutées : comme 1) des caractéristiques individuelles à acquérir préalablement à un apprentissage, 2) des critères de qualité particuliers à certaines performances ou 3) des objectifs de formation à atteindre. Durant le parcours doctoral, ces trois voies ont été considérées par les enseignantes.

1.3.1. Des caractéristiques individuelles à acquérir préalablement à un apprentissage

Les enseignantes ont considéré que les étudiantes et les étudiants s'engageaient dans une démarche d'apprentissage avec leurs caractéristiques personnelles (forces et limites). Dans une intention d'aide à l'apprentissage, il a été considéré que ces caractéristiques feraient l'objet d'une attention, mais ne pouvaient être notées. À cet effet, afin de mieux connaître les étudiantes et les étudiants et dans le but de créer un contact avec eux, le PPI d'une enseignante s'est traduit par l'élaboration d'un questionnaire destiné aux nouvelles personnes inscrites au programme.

Consigné dans un portfolio, cet outil se veut un moyen de créer un lien, voire une proximité avec les nouvelles inscrites et les nouveaux inscrits dans le but de mieux les accompagner plus rapidement.

1.3.2. Des critères de qualité particuliers à certaines performances

En tant que critères de performance, comme le savoir-être ne peut être évalué par une observation ponctuelle de comportements, des observations répétées ont été vues comme nécessaires afin de constater la finalité recherchée : que les manifestations deviennent des habitudes intériorisées (De Ketele, 2013). Ne cherchant plus un profil unique, les enseignantes considèrent maintenant que plusieurs manifestations au regard d'une même situation puissent être vues comme adéquates. Elles ont donc eu à réfléchir sur l'importance du processus d'évaluation pour porter un jugement équitable, notamment dans le cas où plus d'une enseignante est responsable d'un même cours. L'évaluation du savoir-être est maintenant davantage perçue comme une démarche d'accompagnement de l'étudiante ou de l'étudiant.

1.3.3. Des objectifs de formation à atteindre

Dans un contexte d'apprentissage et afin de tenir compte de la progression des apprentissages, l'option de les définir d'abord comme des objets d'évaluation formative (Scallon, 2004) et ensuite comme un critère de performance à la fin d'un apprentissage a été retenue. Comme « l'uniformité n'existe pas » (P2.E1.JDB), les enseignantes ont envisagé que « la liste des comportements qui servent à accompagner les étudiants doit venir d'eux-mêmes » (P2.E1.JDB). Ainsi, les savoir-être seront associés à des indicateurs de qualité de certaines

performances (Scallon, 2004), notamment pour les compétences impliquant le service à la clientèle ou le travail d'équipe et la progression essentielle à tout apprentissage est prise en considération, comme proposé par Scallon (2015).

Aussi, comme la personnalité est relativement stable, les enseignantes considèrent maintenant de prendre en compte le savoir-être dans des évaluations formatives pour ensuite l'intégrer aux évaluations certificatives à la fin du programme d'études. Cette façon d'envisager l'évaluation du savoir-être implique personnellement les enseignantes. Chacune d'elle voit donc l'importance de considérer sa propre personnalité, de prendre conscience de ses exigences et de les ajuster en fonction de ce qui est attendu sur le marché du travail. Un travail de concertation avec les maîtres de stage est aussi priorisé afin d'uniformiser les exigences.

1.4. Résultats obtenus

L'explicitation des gestes-clés de ce premier savoir professionnel se traduisant par une compréhension renouvelée de la notion de savoir-être à évaluer dans une approche par compétences permet de dégager trois résultats concrets.

- 1) Utilisation d'un langage commun faisant place à davantage de cohérence dans les pratiques évaluatives.

En portant un regard sur les gestes clés, il y a lieu de constater qu'un retour sur certaines balises et notions liée à l'approche par compétences a permis de proposer un cadre nouveau pour l'évaluation des compétences. Comme les connaissances étaient inégales, la clarification de certains termes associés aux pratiques évaluatives (par exemple évaluation formative, sommative

et certificative, rétroaction, contexte, etc.) a permis d'assurer le partage d'une compréhension commune. La référence aux balises existantes, notamment la PIEA, les règles départementales et les balises et les règlements de la profession ont permis la mise en commun des ressources pouvant être utilisées tout au long du parcours.

- 2) Compréhension plus claire de la notion de compétence permettant l'ajustement de pratiques favorisant l'apprentissage des étudiantes et des étudiants.

En s'appropriant le processus d'évaluation des apprentissages proposé par Leroux et Bélair (2015), les enseignantes ont pu clarifier la notion de compétence et le concept de jugement professionnel. L'importance de la prise en compte du contexte permettant d'évaluer la compétence sans morceler les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être et la compréhension qu'une compétence n'est jamais atteinte a permis aux enseignantes d'envisager l'erreur comme une dimension essentielle à l'apprentissage. À cet égard, une utilisation plus judicieusement de l'évaluation formative en impliquant davantage l'étudiante ou l'étudiant a été intégrée dans les pratiques, et ce dans tous les cours, indépendamment de l'objet d'évaluation. La rétroaction a maintenant une plus grande place dans la démarche d'évaluation qui tend à se rapprocher du désir de mieux accompagner les étudiantes et les étudiants. Le jugement professionnel se voit attribuer un rôle important dans l'évaluation de la compétence, mais comme les valeurs et la personnalité de la personne qui évalue revêt une influence sur l'évaluation, et ce, même lorsqu'on vise l'objectivité, la consultation de l'équipe enseignante est maintenant vue comme une façon de valider son jugement.

- 3) Compréhension commune de la notion de savoir-être permettant de le définir comme objet d'évaluation.

Le savoir-être est maintenant défini comme un savoir-faire relationnel qui ne se retrouve pas dans toutes les situations et dans toutes les compétences. En réalisant, à la suite d'échanges sur les différents concepts, que le fait d'isoler le comportement en lien avec une attitude signifiait de porter un jugement qui ne tient pas compte de la complexité du savoir-être, une attention est maintenant portée au contexte permettant ainsi de mieux situer les apprentissages, de faire appel à des situations authentiques dans les cours et d'éviter de confondre l'évaluation du savoir-être avec la gestion de classe. Comme il est maintenant envisagé que dans un contexte d'apprentissage, l'observation d'un comportement permet difficilement de juger du savoir-être, il ne fait plus de doute que l'évaluation du savoir-être a avantage à prendre en compte d'autres aspects que le comportement, notamment les valeurs, les émotions, les croyances, etc. Un constat a aussi été partagé quant au fait qu'en l'absence du contexte professionnel, porter un regard évaluatif sur la personnalité dépasse le cadre dans lequel un enseignant ou une enseignante doit se prononcer et pourrait, à la limite, porter préjudice.

En envisageant le savoir-être comme un objet de formation qui doit être considéré dans la planification de leur enseignement et en ayant une meilleure compréhension de cette notion, le savoir-être est maintenant vu comme un synonyme de la personnalité, ce qui exacerbe la nécessité de porter une attention aux rétroactions formulées à l'étudiante ou l'étudiant. Les échanges entourant le concept attitude, la notion de savoir-être et les autres termes associés au domaine affectif a permis de mettre en exergue l'importance de la situation dans laquelle ces

éléments sont examinés. Si les programmes d'études, notamment les compétences, sont rédigés au regard des attentes du marché du travail, les enseignantes y voient maintenant l'importance de mieux les connaître et de s'adjoindre les maîtres de stage pour accompagner les étudiantes et les étudiants dans le développement des compétences et en tenant compte du savoir-être.

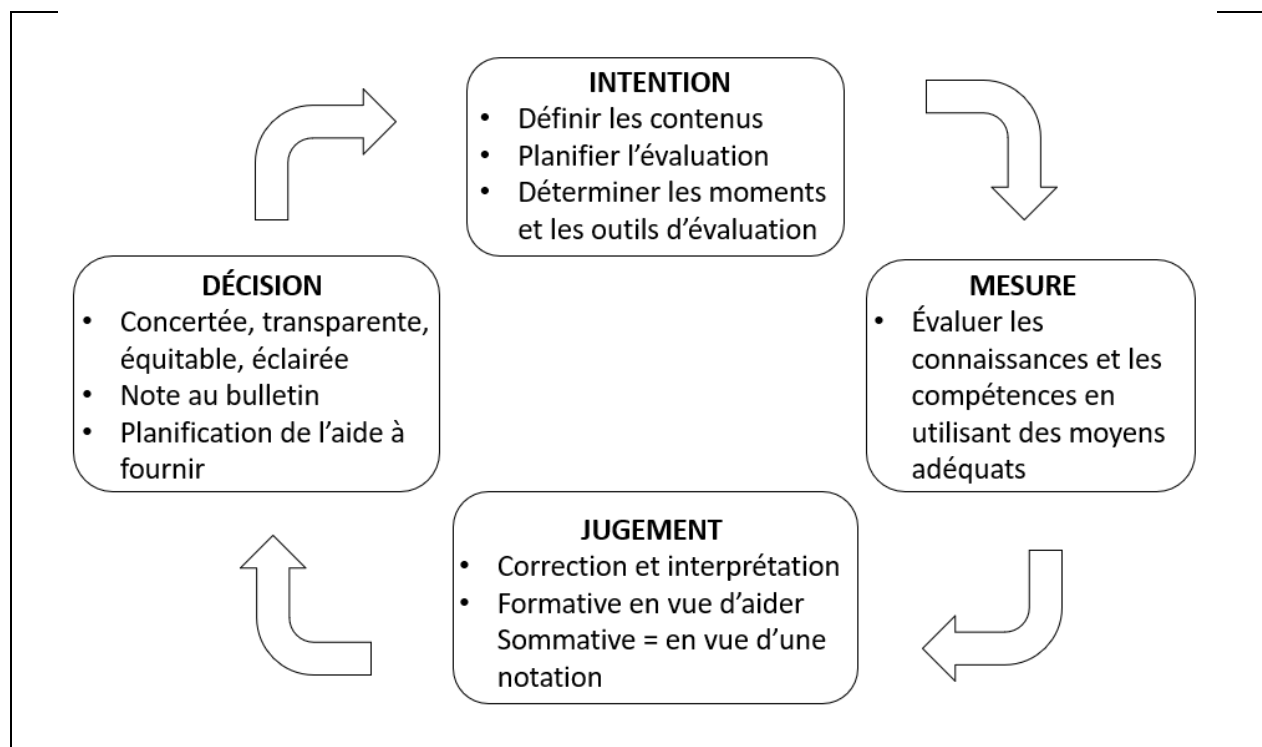
2. MISE EN OEUVRE D'UN PROCESSUS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES QUI PREND EN COMPTE LE SAVOIR-ÊTRE ET QUI S'APPUIE SUR LE JUGEMENT PROFESSIONNEL

L'évaluation du savoir-être revêt une grande importance pour les enseignantes de ce programme qui a terminé son implantation⁴⁴ en 2015 : « *On voulait en faire une marque de commerce [parce qu'on] voulait que nos étudiants soient reconnus [et] qu'ils se démarquent par la démonstration d'une attitude collaborative* » (P1.E1.866:868.EG). Ayant fait un important travail de réflexion visant à déterminer les savoir-être à évaluer, les enseignantes se heurtaient à des difficultés récurrentes remettant en question leurs façons de procéder. Leur implication et leur désir d'innover par la mise en œuvre d'autres façons de faire ont permis de dégager des gestes clés menant à la production de ce deuxième savoir professionnel : Mettre en œuvre un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et qui s'appuie sur le jugement professionnel. La présentation des gestes clés de ce savoir professionnel précèdera celle des résultats obtenus.

⁴⁴ Dans les cégeps, le cycle de gestion des programmes comprend les phases suivantes : la planification, l'élaboration, l'implantation, le suivi de la mise en œuvre, l'évaluation et la révision (Cégep hôte, 2010, p. 6).

2.1. S'approprier le processus d'évaluation des compétences

Conformément aux besoins de formation exprimés au début du parcours doctoral, une mise à niveau des connaissances en lien avec l'évaluation des compétences a été proposée : « *L'évaluation en tant que telle, c'est un défi en soi et pour avoir une évaluation juste, c'est un premier défi. [Le besoin], ce n'est pas juste l'évaluation des attitudes, c'est l'évaluation avec un grand E* » (P1.E1.957:960.EG). S'inscrivant en continuité de la nécessité de partager une compréhension renouvelée de la notion de savoir-être, le processus de l'évaluation proposé par Leroux et Bélair (2015) (Figure 9) a été présenté fournissant ainsi un cadre pour structurer le processus mis en œuvre.



Note. Figure inspirée de Leroux et Bélair (2015)

Figure 9. Processus de l'évaluation en quatre étapes

2.2. Identifier les savoir-être à développer dans le programme d'études

Avant de s'impliquer dans ce parcours doctoral, les enseignantes identifiaient les termes suivants comme des attitudes et les évaluaient : respect, rigueur, autonomie, communication et travail d'équipe (identifié comme esprit d'équipe dans un document départemental). Cependant, dans le code de vie en stage clinique (Cégep hôte⁴⁵, 2016), ces mêmes éléments étaient identifiés comme des valeurs (respect, rigueur, autonomie, esprit d'équipe, ponctualité et positivisme) auxquelles étaient juxtaposés des comportements ou des manifestations attendues des étudiantes et des étudiants. Au Tableau 8, une comparaison des attitudes et des valeurs est présentée.

⁴⁵ Afin de préserver la confidentialité du cégep, nous utilisons l'appellation Cégep hôte.

Tableau 8. Comparaison des attitudes et des valeurs

Valeurs principales identifiées dans le code de vie de la clinique-école (Cégep hôte, 2016)		Attitudes identifiées (Cégep hôte, 2015) (comportements identifiés pour les 3 ^e année, niveau excellent)	
Le respect	<ul style="list-style-type: none"> – Communiquer avec autrui en démontrant de la courtoisie, de la dignité et de l'empathie. – Éteindre et ranger son cellulaire durant son stage. – Utiliser le matériel, le mobilier et l'instrumentation avec précaution – Ne rien voler ni vandaliser et aviser l'enseignant de tout soupçon de tels actes de la part d'un tiers. 	Respect	<ul style="list-style-type: none"> – L'étudiant exécute ses tâches en respectant le code de déontologie.
La rigueur	<ul style="list-style-type: none"> – Être méthodique dans ses tâches – Avoir le souci du travail bien fait – Faire preuve de précision afin d'obtenir un résultat de qualité 	Rigueur	<ul style="list-style-type: none"> – L'étudiant se préoccupe de la qualité des tâches à effectuer. Il a le souci élevé du détail et du travail bien fait.
L'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> – Chercher l'information par lui-même avant de demander de l'aide. – Effectuer les différentes tâches et activités par lui-même et de manière volontaire tout en respectant le code déontologique de l'encadrement professionnel d'un stagiaire en [nom de la discipline]. – Actualiser ses connaissances constamment. – Se tenir occupé en lien avec [la profession.] 	Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> – L'étudiant exécute ses tâches en tenant compte de ses responsabilités, du contexte et des attentes.
L'esprit d'équipe	<ul style="list-style-type: none"> – Démontrer de la solidarité envers ses personnes – Communiquer de manière respectueuse et dans un but constructif avec les autres – Contribuer au travail de l'équipe en proposant des idées 	Esprit d'équipe	<ul style="list-style-type: none"> – L'étudiant partage équitablement le travail et supporte ses collègues en proposant de l'aide, au besoin.
Le positivisme	<ul style="list-style-type: none"> – Faire preuve d'enthousiasme, de dynamisme et de bonne humeur. – S'impliquer dans l'exécution des différentes tâches et activités. – Démontrer de la motivation. – Accepter les difficultés rencontrées (s'il y a lieu), prendre des moyens pour les surmonter et demander du support, lorsque nécessaire. 	Communication	<ul style="list-style-type: none"> – L'étudiant interagit avec différents types de clients en utilisant un langage verbal et non-verbal approprié en tout temps. Il s'exprime avec confiance et aisance.
La ponctualité	<ul style="list-style-type: none"> – S'organiser pour arriver à l'avance dans la clinique de [...] afin d'être disponible dès le début de sa période de stage. – Être disponible jusqu'à la toute fin de sa période de stage prévue. – Respecter le temps de pause accordé – Respecter l'échéancier des travaux demandés. 		

Source : Cégep hôte (2015, 2016)

Bien que les compétences du programme proposées par le MEES offrent peu d'indices quant au savoir-être attendu dans la profession, un regard sur chaque composante de la compétence (l'énoncé de compétence, les éléments de compétence, les critères de performance et le contexte de réalisation) permet de mieux déterminer l'importance à accorder au savoir-être.

- L'énoncé de compétence : Pour la composante de formation spécifique à un programme d'études techniques, la compétence correspond à « une intention à poursuivre tout au long de la démarche d'apprentissage » (Gouvernement du Québec, 2004, p.37). Le verbe de l'énoncé de compétence permet donc d'envisager ce qui est attendu. Par exemple, les verbes interagir, intervenir, communiquer, entrer en relation, établir (des relations), fournir (de l'assistance) indiquent qu'une relation avec une autre personne doit être engagée.
- Les éléments de compétence : Les éléments de compétence délimitent et mettent en évidence l'essentiel de la compétence, ce qui permet une meilleure compréhension de l'intention poursuivie (Gouvernement du Québec, 2004). Par exemple, dans le programme Technologie de l'eau (260.A), la compétence Voir à l'application des règlements (01RA) ne laisse pas présager qu'un contact avec l'autre est nécessaire. Cependant, le premier élément de compétence (interpréter un mandat, une plainte ou une demande) et le contexte de réalisation (individuellement ou en équipe) nous indiquent que le contact avec l'autre est nécessaire.
- Les critères de performance : Les critères indiquent la qualité des produits, des résultats, des actions, l'application ou le respect d'une méthode et non les apprentissages à faire (Gouvernement du Québec, 2004). Ici encore, bien que le libellé de compétence et ses éléments ne laisse pas présager la nécessité d'un contact avec l'autre, les critères peuvent

traduire une tout autre réalité. Par exemple, dans le programme Techniques d'aménagement d'aménagement et d'urbanisme (222.A0), la compétence Effectuer des activités de soutien technique (01Z6) comporte un premier élément de compétence (Analyser la demande d'information) (Gouvernement du Québec, 2004). Le troisième critère de performance (Prise en considération active des réactions, des objections et des propositions de la demanderesse ou du demandeur) permet de déterminer nettement qu'un savoir-être est nécessaire parce qu'un contact avec une autre personne est sous-entendu.

- Le contexte de réalisation précise les conditions réalistes dans lesquelles l'étudiante ou l'étudiant sera placé pour démontrer la maîtrise de la compétence (Gouvernement du Québec, 2004). Ce contexte donne aussi des indices sur la nécessité de la relation avec l'autre : en équipe ou à partir de demandes verbales n'en sont que quelques exemples.

En résumé, afin de déterminer les savoir-être à évaluer, une première étape consiste à analyser la compétence, et ce, en s'appuyant également sur l'expérience professionnelle des membres de l'équipe enseignante. Pour ce faire, il est nécessaire de :

- 1) Prendre en compte le nombre de compétences faisant référence à une relation avec une personne ou une équipe
- 2) Prendre en compte les verbes des éléments de compétence pour y retrouver des indices;
- 3) Prendre en compte les critères de performance de la compétence pour y retrouver des indices;
- 4) Prendre en compte le contexte de réalisation.

Au regard d'une compréhension renouvelée de la notion de savoir-être et associant maintenant le savoir-être à la personnalité et au professionnalisme, les enseignantes ont donc décidé de cibler les compétences où le contact avec la clientèle et le travail d'équipe sont centraux. Conformément à ces choix, ces trois savoir-être ont été ciblés par les membres de l'équipe : communication, adaptation et prise en charge professionnelle.

2.3. Prendre en compte la progression du développement du savoir-être

En tenant compte du fait qu'« une compétence n'est jamais atteinte » (P2.E1.JDB) et que l'« erreur fait partie de l'apprentissage » (P2.E1.JDB), la place de l'évaluation formative a fait l'objet de nombreux échanges. Bien que le constat d'utiliser plus judicieusement ce type d'évaluation oblige de « mettre encore plus d'emphasis sur la rétroaction qu'amènerait la réflexion » (P2.E2.JDB) en impliquant davantage l'étudiante ou l'étudiant, des résistances ont aussi été exprimées en début de parcours : « *Si tu ne donnes pas de notes, ils ne font pas l'effort* » (P1.E1.161.EG).

Même si c'est [l'exercice est] formatif, on en discute, mais s'il n'y a pas de note associée à ça pffff. Qu'est-ce qu'ils en font après ? Même quand c'est noté, qu'est-ce qui en font ? Ils vont faire plus attention quand c'est noté, c'est clair (P1.E1.164:165.EG).

Les difficultés de l'étudiante ou de l'étudiant à recevoir la critique d'un pair ou à s'autoévaluer ont aussi été discutées : « *des fois, ça faisait des p'tites tensions* » (P1.E1.249.EG)

Moi je trouve ça difficile [...]. On a des étudiants en clinique qui rencontrent des clients, [...] on les voit agir et on se dit que [leur façon de faire] n'a pas de bon sens [...] et les étudiants ne se reconnaissent pas. [S'ils avaient eu à compléter] un formulaire d'autoévaluation, ils [auraient évalué] qu'ils agissaient parfaitement avec le client. [Cependant] on les entendait et on avait les oreilles qui frisaient (P1.E8.254:259.EG).

Une [étudiante] se trouvait incroyablement, extraordinairement bonne. Elle [se sentait] prête pour aller sur le marché du travail, mais ce n'était pas le cas du tout. [L'enseignante se disait] Ben voyons, on n'a pas écouté la même vidéo (P1.E1. 274:277.EG).

Cependant, comme la personnalité (donc le savoir-être) est relativement stable, les enseignantes considèrent que des changements jugés nécessaires ne pourraient apparaître rapidement (par exemple à la fin d'une session). Une utilisation plus efficace de l'évaluation formative a donc été envisagée comme la voie à privilégier, notamment par l'implantation d'un portfolio permettant de consigner des traces du développement du savoir-être. Bien que des réticences ont émergé quant aux « capacités à accompagner un étudiant dans l'évaluation formative/sommative du savoir-être en sachant que les savoir-être sont différents pour chacun » (P2. JDB. E1), certaines solutions ont été envisagées et partagées :

- « Je dois impliquer davantage les étudiants dans la rétroaction (pas seulement moi qui en fait) » (P2.E5.JDB).
- « Je souhaite créer des fiches de réflexions différentes » (P2.E1.JDB).

- « Autoévaluation formative suivie de rétroaction et questionnaire satisfaction clientèle, etc. » (P2.E5.JDB).
- « Prendre conscience de la rétroaction des savoir-être (qualité, but). Avant, je le faisais naturellement, mais maintenant je vais mieux encadrer et diriger les étudiants » (P2.E6.JDB).

Alors que l'intention de départ concernait l'évaluation du savoir-être, il est maintenant envisagé d'accompagner l'étudiante ou l'étudiant dans le développement de ce type de savoir et ainsi miser sur les bénéfices apportés par l'évaluation formative. Il y a lieu de constater que le but des enseignantes s'est donc modifié au regard des connaissances développées en lien avec l'évaluation des apprentissages, de la clarification de la notion de savoir-être et de la compréhension de l'approche par compétences.

2.4. Cibler plusieurs sources pour rendre compte du savoir-être

Le programme d'études concerné dans ce parcours doctoral est lié au secteur de la santé et des services sont dispensés à une clientèle de tout âge. Des stages sont prévus dans la clinique-école où ce sont les enseignantes qui assurent la supervision et dans les milieux professionnels où ce sont des maitres de stage qui accompagnent les étudiantes et les étudiants durant une session (quinze semaines). Comme plusieurs personnes sont engagées dans la formation, les enseignantes ont vu une possibilité de faire appel à plusieurs sources pour documenter le savoir-être : les étudiantes et les étudiants eux-mêmes, la clientèle à la clinique-école, les maitres de stage et les enseignantes. Les PPI des enseignantes ont donc servi à développer des outils réflexifs provenant de ces sources qui seront déposés dans un portfolio.

2.5. Documenter le développement du savoir-être à l'aide du portfolio

La recherche d'une vision commune a amené les enseignantes à cibler d'abord un projet professionnel commun (PPC) qui consistait à mettre en place le portfolio pour documenter, à l'aide de différentes sources, le développement du savoir-être des étudiantes et des étudiants. Une enseignante souhaitait ainsi s'assurer que les évaluations démontrent « la stabilité de la compétence des étudiants » (P2.E1.JDB) et trois autres cherchaient à établir une stratégie d'évaluation permettant le jugement professionnel et développer différents outils. Une présentation du portfolio (Laroche 2017) par Benoit Laroche, enseignant en psychologie au Cégep Sorel-Tracy, a permis aux enseignantes de mieux en cerner son utilité.

Ma perception du portfolio est modifiée. J'étais un peu réticente concernant les documents qui doivent s'y retrouver soit des traces de progression et des autoévaluations sur lesquelles il est difficile de se prononcer à titre d'évaluatrice. Le portfolio peut être un outil d'évaluation efficace, et ce, à l'aide de fiches. Ces fiches doivent être différentes pour stimuler la motivation des étudiants à la rédaction (P2.E1.JDB).

À la fin du parcours doctoral, il avait été proposé aux enseignantes de reprendre les dimensions proposées par Laroche (2017)⁴⁶ afin d'élaborer un outil servant à expliquer aux

⁴⁶ Les dimensions sont les suivantes : le type de portfolio, le but, les composantes, les types de questions et le moment pour les poser, les grilles d'évaluation, la gestion du portfolio, les rôles (enseignantes et enseignants et étudiantes et étudiants), la confidentialité des informations consignées.

étudiantes et aux étudiants en quoi consistait l'élaboration d'un portfolio (Annexe L). Il était alors recommandé de s'adresser à eux dans un langage accessible. Bien que cette réflexion n'ait pu être complétée avant la fin du parcours doctoral, le partage d'une vision collective s'est fait rassurant (P2.E1.JDB) et a permis de clarifier le choix des PPI qui se sont tous arrimés à ce projet commun.

2.5.1. Projets individuels s'insérant dans un projet commun

Les enseignantes ont décidé de déterminer les PPI en dyades, en fonction des thèmes qui les intéressaient et sur lesquels elles voulaient porter une attention particulière. Ainsi, les PPI devaient être en lien avec le savoir-être et permettre la production de fiches variées qui seraient insérées dans le portfolio tout au long du parcours scolaire de l'étudiante ou de l'étudiant. Certaines ont souhaité développer des fiches réflexives pour l'étudiante ou l'étudiant effectuant un stage dans la clinique-école et un court questionnaire d'appréciation des services reçus à compléter par la cliente ou le client a été développé. D'autres ont choisi de mieux documenter l'utilisation de la vidéo afin d'amener l'étudiante ou l'étudiant à porter un regard réflexif sur sa prestation. Une enseignante a choisi d'élaborer un questionnaire permettant de prendre contact avec les nouvelles étudiantes et les nouveaux étudiants afin de mieux les connaître et ainsi créer plus rapidement un lien et finalement, deux enseignantes ont souhaité favoriser l'implication des maîtres de stage dans l'évaluation des étudiantes et des étudiants (Figure 10).

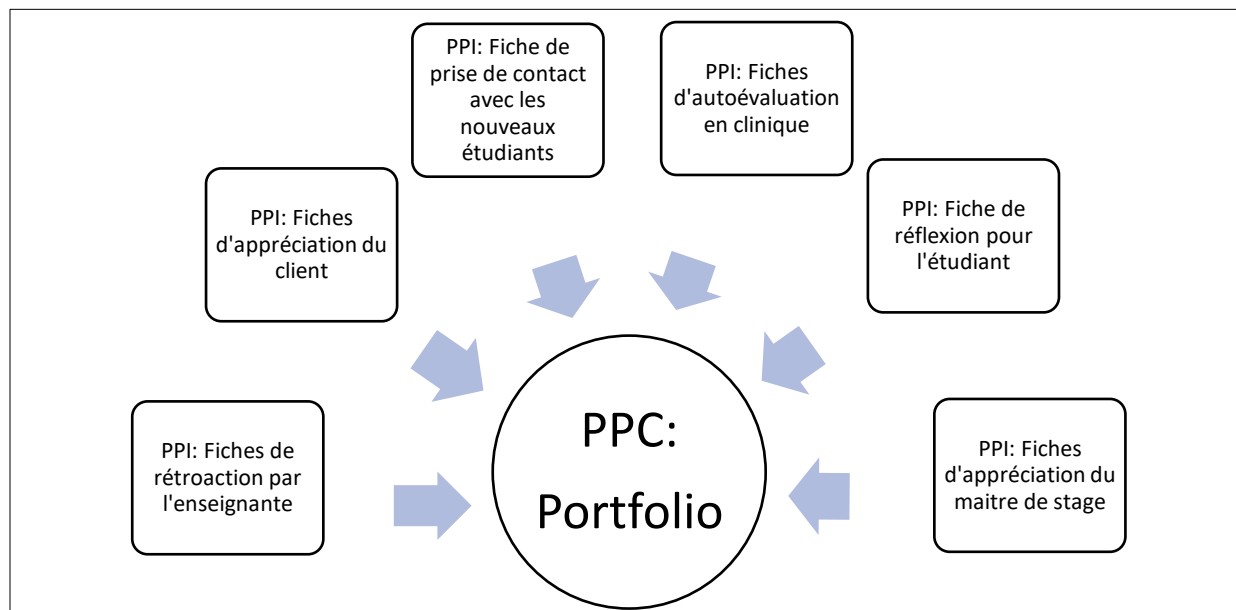


Figure 10. Le projet professionnel commun en lien avec les projets professionnels individuels

2.5.2. Outils de réflexion supportant l'élaboration des fiches

L'expérimentation de certaines fiches dans les classes, dans la clinique-école et en collaboration avec les maîtres de stage a permis aux enseignantes d'améliorer les versions originales ou de poursuivre l'élaboration d'un premier prototype, notamment pour la fiche impliquant la collaboration des maîtres de stage. Constatant que leur PPI s'inscrivait « dans un projet plus grand » (P2.E1.JDB) (le portfolio) et qu'il s'améliorait grâce aux échanges entre équipes, il nous est apparu intéressant de proposer trois outils leur permettant :

- 1) de planifier la distribution des fiches tout au long du parcours de l'étudiante ou de l'étudiant (Annexe M);
- 2) de s'assurer de la bonne compréhension du portfolio (Annexe N);

- 3) d'ajuster le contenu des fiches à la suite de leur expérimentation (Annexe O).

Vu ainsi, il a été considéré que la coordination de la planification du contenu du portfolio et de son fonctionnement serait assurée par une enseignante de l'équipe. Ainsi, à chaque réunion de département, le portfolio serait un point statutaire à l'ordre du jour, ceci pour éviter que le projet soit évacué du fonctionnement de l'équipe.

2.6. Porter une attention particulière à la subjectivité

Comme il a été mentionné dans la problématique, plusieurs biais doivent être pris en compte dans l'évaluation du savoir-être. Dans une perspective relationnelle, comme le savoir-être s'observe par le niveau d'adéquation entre la conduite personnelle qu'un individu adopte et les qualités intrinsèques que requiert la situation donnée (Verzat, 2010), compte tenu des nombreux biais susceptibles d'influencer le jugement professionnel, il y avait là une avenue intéressante pour amener l'équipe enseignante à réfléchir à leurs pratiques actuelles consistant à évaluer le savoir-être en se basant sur l'observation de comportements. Comme « il est difficile d'évaluer par une démarche sommative, au sens métrologique, des compétences, des savoir-être, des projets » (De Ketele, 2013, p. 295) et compte tenu des nombreux biais liés à l'évaluation du savoir-être, il a semblé judicieux de proposer de prendre en compte le savoir-être (donc de le considérer), au lieu de l'évaluer de façon isolée, afin que l'ensemble des informations dont on dispose sur les capacités développées par une étudiante ou un étudiant soient considérées dans l'exercice du jugement professionnel.

Comme le fait de porter un jugement sur la personnalité pose des problèmes éthiques évidents (Le Boterf, 2018; Theurelle-Stein et Barth, 2017), il a été envisagé que le rôle de l'enseignante en serait un d'accompagnement de l'étudiante ou l'étudiant dans le développement du savoir-être qui lui permettrait d'interagir adéquatement dans une situation professionnelle⁴⁷ davantage que pour le sanctionner.

Comme il a été mentionné précédemment, les enseignantes considèrent maintenant que l'ensemble des comportements ne peut être identifié, ce qui complexifie leur jugement professionnel parce qu'une diversité de manifestations peut être considérée comme satisfaisante dans une situation donnée. Bien qu'il soit accepté que le développement du savoir-être, comme tous les autres types de savoirs, se poursuivra au-delà de la formation, il demeurerait tout de même nécessaire de statuer du niveau d'atteinte des compétences qui correspondrait au niveau de l'établissement d'enseignement qui sanctionne la réussite ou l'échec et de leur ordre professionnel. Alors que l'objectivité était recherchée, c'est l'incontournable subjectivité qui a nourri les échanges entre les enseignantes. *« Les étudiants disent toujours que l'autre [enseignante] aurait dit que c'est correct. Je le sais que ce n'est pas vrai. Imaginons qu'on entre dans le subjectif [avec les attitudes]. Qu'est-ce que ça va être? »* (P1.E7.777:778.EG).

Comme les étudiantes et les étudiants s'engagent dans une démarche d'apprentissage avec des caractéristiques personnelles constituant leur personnalité et que les enseignantes et les

⁴⁷ La situation professionnelle se définit « comme un environnement ayant des caractéristiques suffisamment typiques et stables pour organiser l'action du professionnel à priori » (Nizet, 2015, p. 115).

maitres de stage les accompagnent au regard de leurs propres caractéristiques personnelles et leur personnalité, des écarts ont été observés : « *Pour l'étudiant, peut-être que la rigueur pour lui, ce à quoi il a été habitué dans toute sa vie, c'est parfait alors que [cette rigueur] ne correspond pas à notre critère à nous* » (P1.E8.577:579.EG). « *Il y a aussi l'exigence des enseignantes. Une peut accepter quelque chose qu'une [autre] n'acceptera pas* » (P1.E8.481:482.EG). « *Mes 2 stagiaires sont au même endroit, mais avec 2 maitres de stage différents, complètement* (P1.E6.514.EG). *Chaque maitre de stage a son niveau de tolérance [certains] vont être très très sévères, et d'autres que leur tolérance va être beaucoup moindre* » (P1.E6.817:821.EG).

Le savoir-être est étroitement lié à la personnalité et les enseignantes ont pris conscience que leurs propres caractéristiques personnelles et leur personnalité influencent le regard qu'elles portent sur leurs étudiantes et leurs étudiants. Elles ont réalisé que comme dans tout autre contexte de vie, ces caractéristiques peuvent donc être similaires, ou différentes et se confronter. Afin de contourner des situations de conflits de personnalité ou d'intérêt, le recours à la consultation d'équipe a été vu comme un des mécanismes possibles pour optimiser l'accompagnement des étudiantes et des étudiants afin de mieux contrôler les biais. Dans une recherche, la collaboration avec les maitres de stage, une rencontre avec ceux-ci, espérée depuis le début de l'implantation du programme, se voit maintenant comme un incontournable : *L'année prochaine, c'est clair qu'il va y avoir une rencontre. C'était plus ou moins bien perçu, mais on aurait dû tenir mon point et le faire pareil* (P1.E1.837:839.EG). [...] *On va mettre le seuil [de réussite] à la bonne place et après, peut-être que ça facilitera les évaluations et les relations entre maitres de stage et étudiants* (P1.E1.847:849.EG).

2.7. Formuler une rétroaction bienveillante

La formulation d'une rétroaction constructive a été ciblée comme un besoin de formation dès le début du parcours parce que le savoir-être est un aspect délicat à aborder avec l'étudiante ou l'étudiant : « *[Le savoir-être] touche le comportement, la personne elle-même. [Dans un autre contexte], tu as étudié, mais t'as oublié c'était quoi la réponse. [Dans un contexte d'évaluation du savoir-être, [...]] c'est la personne elle-même que tu remets en question* » (P1.E8.583:586.EG). Bien que la nécessité de formuler des rétroactions fasse consensus, il n'en demeure pas moins que l'exercice génère de l'anxiété parce que les effets des commentaires sur les étudiantes et les étudiants restent inconnus : « *Tout s'est toujours bien passé, mais ça me bourdonne dans l'estomac, ça me vire à l'envers. [Je me demande] comment je vais lui dire ça ?* » (P1.E8.1000:1001.EG). Bien que le sujet ait été abordé durant le parcours doctoral par les enseignantes et notamment lors de l'analyse des besoins de formation (projet I), la rétroaction auprès d'étudiantes ou d'étudiants n'a pu être expérimentée. Cependant, l'importance accordée au sujet rend pertinent le choix de l'intégrer au processus.

Les gestes clés ont permis de dégager des éléments menant à la mise en œuvre d'un processus prenant en compte le savoir-être dans l'évaluation d'une compétence et s'appuyant sur le jugement professionnel de l'enseignante (Figure 11).

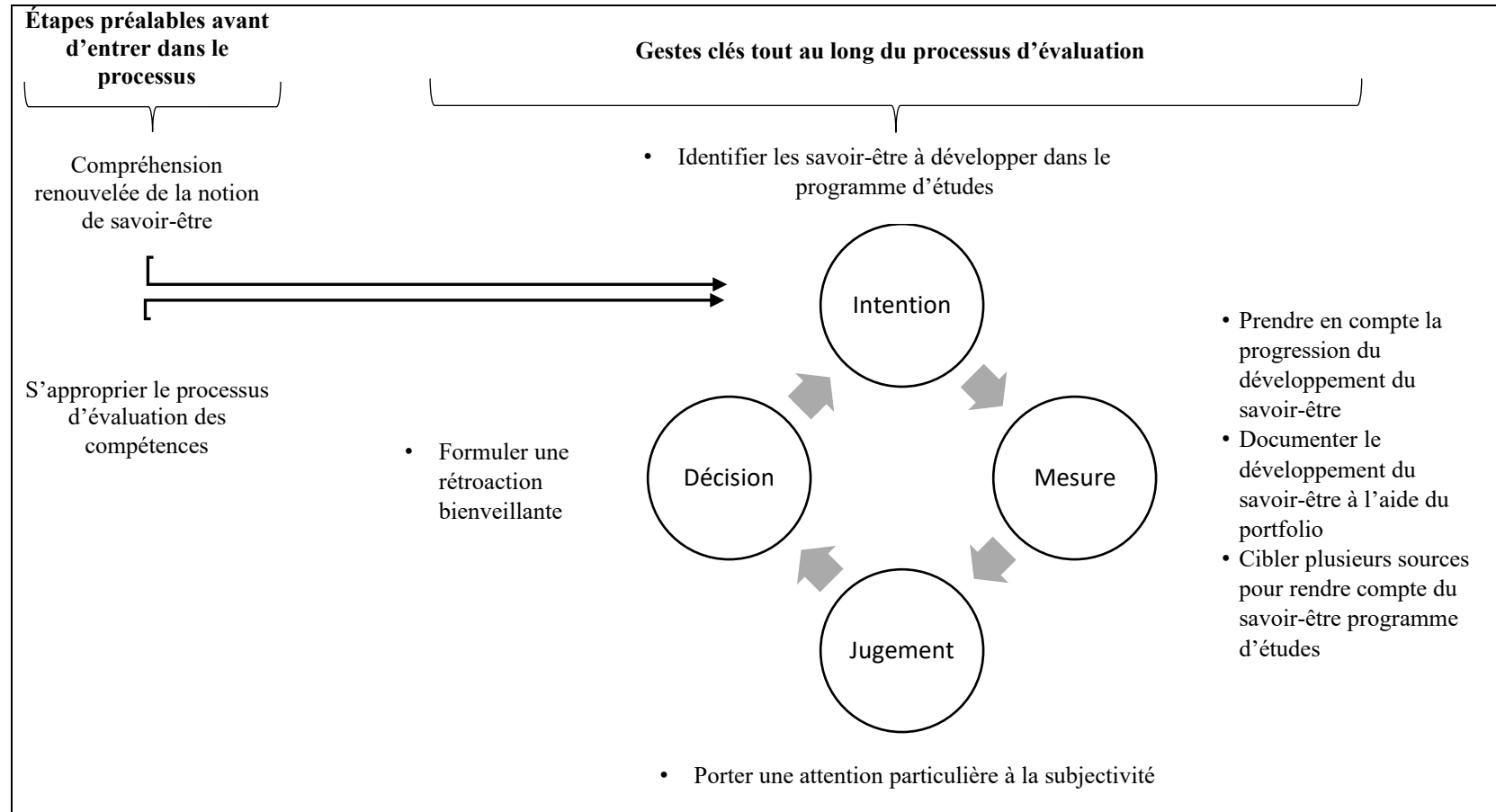


Figure 11. Mise en œuvre d'un processus prenant en compte le savoir-être dans l'évaluation d'une compétence et s'appuyant sur le jugement professionnel de l'enseignante

2.8. Résultats obtenus

L'explicitation des gestes-clés de ce deuxième savoir professionnel se traduisant par la mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et qui s'appuie sur le jugement professionnel permet de dégager des retombées concrètes pour cette équipe enseignante.

2.8.1. Mise en œuvre concertée du programme d'études selon une approche-programme

Grâce aux acquis en lien avec l'approche par compétences, la référence aux balises de l'établissement (par exemple la PIEA), de la profession (le code de déontologie) et du programme, le parcours doctoral a permis la mise en œuvre du programme de façon plus concertée et en plus proche accord avec l'approche-programme. La prise en compte du savoir-être passe maintenant par une planification commune impliquant l'ensemble des enseignantes du programme et ceux et celles de disciplines contributives, notamment en psychologie. La planification des activités pédagogiques est partagée dans un esprit de collégialité, ceci en gardant à l'esprit les besoins du marché du travail et l'essentielle interrelation entre l'enseignement et l'évaluation. À cet égard, alors que le jugement sur le savoir-être se voulait d'abord un exercice situé dans les cours du programme, il est maintenant considéré de cibler les cours où une relation doit être engagée (ex. : les cours liés à la vente).

2.8.2. Appropriation du processus d'évaluation des compétences

Bien que l'expérience et les connaissances en matière d'évaluation des apprentissages soient variables entre les enseignantes, celles-ci se sont approprié le processus d'évaluation des apprentissages proposé par Leroux et Bélair (2015) et ont pu clarifier la notion de compétence qui leur permettra d'utiliser leur jugement professionnel. Le caractère évolutif de la compétence et l'importance de la prise en compte du contexte permettant de l'évaluer sans morceler les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être permettent aux enseignantes d'envisager l'erreur comme une dimension essentielle à l'apprentissage. Également, l'explication des types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative et certificative) et de leurs fonctions a mené à de riches réflexions quant à l'importance du formatif dans la démarche d'apprentissage des étudiantes et des étudiants. Les quatre étapes du processus d'évaluation (intention, mesure, jugement, décision) de Leroux et Bélair (2015) permettent aux enseignantes de structurer les évaluations en situant stratégiquement ce qui doit être évalué et selon quelle intention, de définir les outils permettant de documenter le développement de ce qui est à évaluer, d'utiliser judicieusement leur jugement professionnel et de rendre une décision visant non plus uniquement à sanctionner, mais à réguler les actions pour favoriser l'apprentissage. À cet égard, bien que le désir d'évaluer de façon sommative le savoir-être des étudiantes et des étudiants motivait les enseignantes à s'engager dans ce projet doctoral, elles considèrent maintenant d'accompagner les étudiantes et les étudiants tout au long du parcours scolaire afin de tabler sur les améliorations et non pas la sanction. À cet égard, elles envisagent des moyens pour intégrer plus rapidement et régulièrement des pratiques d'évaluation formative qui ne reposeront plus sur l'enseignante, mais qui mettra à contribution l'étudiante ou l'étudiant, la clientèle et les maitres de stage.

2.8.3. Identification de savoir-être à évaluer

La recension d'écrits réalisée tout au long du parcours doctoral a permis de toujours mieux circonscrire ce qui doit être évalué et de situer les différentes dimensions entourant le savoir-être. Étant étroitement lié à la personnalité et tenant compte du fait que l'attitude est une des dimensions du savoir-être, celui-ci est maintenant vu comme un savoir-faire relationnel qui ne se retrouve pas dans toutes les situations et dans toutes les compétences. Bien qu'il soit toujours considéré comme un objet de formation qui doit être analysé dans la planification de leur enseignement, le savoir-être est maintenant vu comme étant étroitement lié à la personnalité, ce pour quoi il est essentiel de prendre en compte le contexte pour porter un jugement. Le jugement professionnel est important dans l'évaluation de la compétence, mais comme les valeurs et la personnalité de la personne qui évalue ont une influence sur l'évaluation, et ce, même lorsqu'on vise l'objectivité, la consultation de l'équipe enseignante est maintenant vue comme une façon de valider ce jugement.

2.8.4. Mise en œuvre de moyens concrets permettant de contrôler les biais agissant sur le jugement professionnel

À la fin de ce projet doctoral, des questions demeurent cependant en suspens quant au réel pouvoir des enseignantes dans le développement du savoir-être et leur « capacité à accompagner un étudiant dans l'évaluation formative et sommative du savoir-être en sachant que les savoir-être sont différents pour chacune et chacun » (P2.E1.JDB). Comme cette façon d'envisager l'évaluation du savoir-être implique personnellement les enseignantes et parce que « chaque professionnel a ses propres pratiques et ses propres combinatoires de ressources » (Le

Boterf, 2011, p. 101), l'attente d'un résultat unique pour juger de l'atteinte d'une compétence (dans le milieu scolaire) ou du professionnalisme (dans l'entreprise) est vue comme une pratique périlleuse et difficilement justifiable en cas de contestation. Considérant les nombreux biais pouvant être rencontrés, cette nouvelle perspective permet d'envisager l'importance pour chacune d'elles de considérer sa propre personnalité, de prendre conscience de ses exigences et de les ajuster en fonction de ce qui est attendu sur le marché du travail. Comme le savoir-être s'observe dans un contexte relationnel et suppose de permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de s'engager dans une démarche réflexive, les enseignantes y voient un avantage à s'y engager également.

2.8.5. Élaboration d'outils pédagogiques pertinents permettant de documenter le développement du savoir-être de façon concertée

Les enseignantes ont réussi à déterminer un projet commun centré sur la mise en place d'un portfolio permettant de documenter le développement du savoir-être. La coconstruction de fiches qui y seront intégrées permet de tenir compte de la progression de cet apprentissage, ce qui remet en question l'évaluation sommative du savoir-être au bénéfice de l'évaluation formative. L'étudiante et l'étudiant sont maintenant partie prenante de leur cheminement, tout comme la clientèle, les maîtres de stage et les enseignantes et les enseignants des disciplines contributives qui peuvent verser eux aussi des traces de progression du savoir-être dans le portfolio. À l'aide de ces fiches réflexives, toutes et tous contribuent de façon concertée à documenter le développement du savoir-être tout au long du programme.

En faisant appel à de multiples sources pour documenter le portfolio, l'étudiante ou l'étudiant est en mesure de comparer les informations pour ainsi enrichir sa réflexion quant à sa progression. À l'aide d'autoréflexion, de réflexion par les pairs, grâce à la rétroaction de la clientèle et de l'équipe enseignante, plusieurs sources fournissent des éléments de réflexions et d'amélioration à l'étudiante ou l'étudiant (Figure 12)

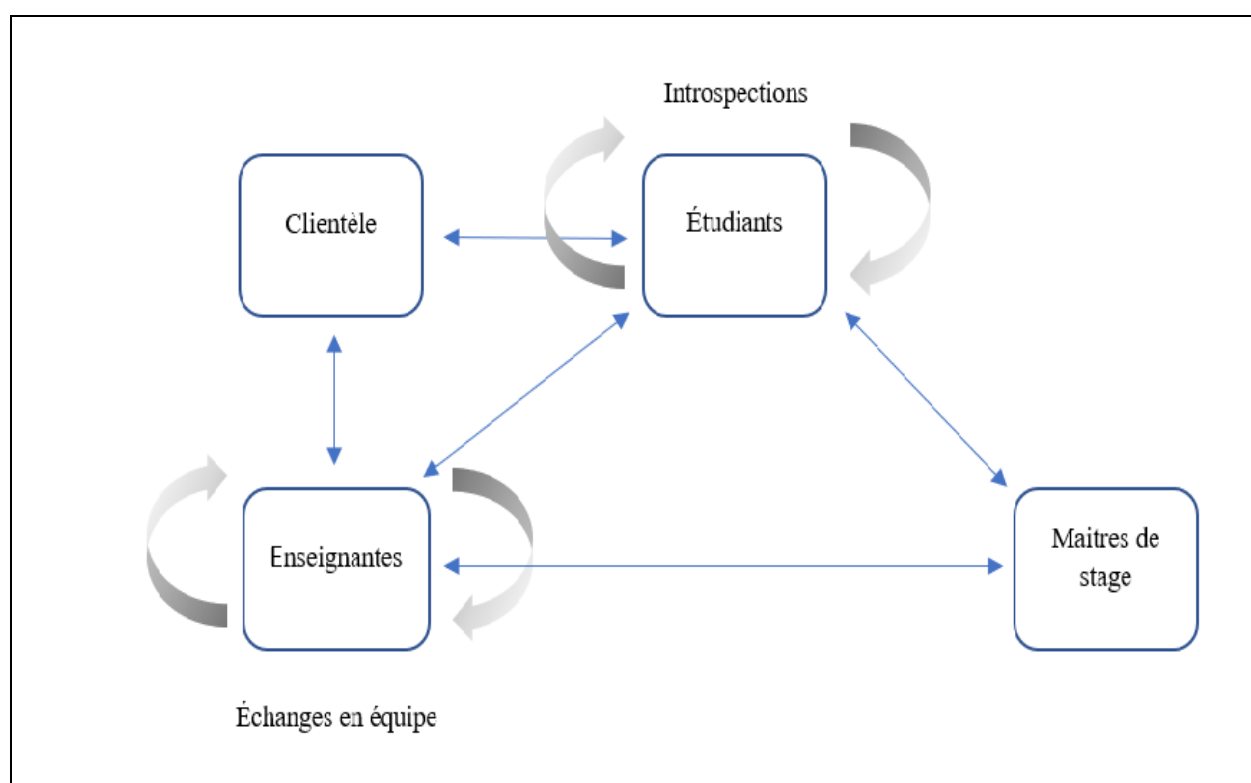


Figure 12. Évaluation prenant en compte de multiples sources

En somme, à partir d'une situation jugée insatisfaisante au regard de l'évaluation du savoir-être des étudiantes et des étudiants, le parcours doctoral a permis la production de deux savoir professionnels : 1) la compréhension renouvelée de la notion de savoir-être à évaluer dans une approche par compétences et 2) la mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et qui s'appuie sur le jugement professionnel.

La présentation de ces savoirs professionnels en explicitant les actions clés et les résultats obtenus ont mené à cette situation : évaluer le savoir-être d'étudiantes et d'étudiants dans une approche par compétences. Comme le développement d'un savoir-être adéquat permet d'établir une relation appropriée avec autrui et ainsi agir avec compétence, il y a lieu de questionner si d'autres contextes permettent la transférabilité des savoirs professionnels développés. Cet aspect sera traité dans la troisième section de cet essai doctoral.

3. CONDITIONS D'ÉMERGENCE DE CES SAVOIRS PROFESSIONNELS DANS LA COMMUNAUTÉ PROFESSIONNELLE

Des conditions optimales ont permis l'émergence des savoirs professionnels précédemment explicités dans cette communauté professionnelle composée d'enseignantes à l'ordre d'enseignement collégial. Comme dans tout projet, certaines contraintes ont aussi été rencontrées et obligé le réajustement de certaines interventions.

3.1. Description des conditions optimales

Durant ce parcours, l'accompagnement collectif a été un facteur clé dans l'expérience d'ajustement des pratiques de ces enseignantes engagées dans une voie de développement professionnel (Guillemette, 2011; Lafortune, 2009a; Savoie-Zajc, 2010). L'accompagnement a permis le développement d'une communauté apprenante (Guillemette, 2011), notamment une CA dotée d'un projet d'apprentissage commun, d'une intention de développement et d'une volonté d'ajuster leurs pratiques actuelles. Dès le début du projet, les enseignantes ont été invitées à réfléchir à un PPI en lien avec leurs préoccupations. À chaque rencontre, il était prévu

de parler des pratiques en lien avec chaque PPI et de nommer les actions à mettre en œuvre entre les rencontres afin de toujours améliorer le projet de chacune des enseignantes.

3.1.1. Mise en place d'une communauté d'apprentissage comme mécanisme de développement professionnel

La notion de CA, présentée aux enseignantes comme un dispositif de formation continue et un mécanisme de développement professionnel (Dionne et al., 2010; Leclerc et Labelle, 2013; Savoie-Zajc, 2005) s'est clarifiée tout au long du projet. Vue comme « *du travail d'équipe* » (P2.E2.58.ED) ou « *similaire à l'apprentissage actif* » (P2.E6.64.ED), la CA a été perçue comme ressemblante au fonctionnement d'un département⁴⁸ parce que le travail en collégialité y était présent. La différence résidait dans le fait qu'une cible commune est définie dans la CA, contrairement au département : « *C'est différent parce que là, on est tous sur le même projet, le même but* » (P2.E2.66.ED). À cet égard, la métaphore de la ruche d'abeilles est intéressante et rejoint la comparaison avec le travail d'équipe :

Je pense que je prendrais le concept de la ruche d'abeilles. Les abeilles ne font pas toutes la même affaire, mais elles travaillent en groupe. Chacune fait, mais ce que j'ajouterais, les abeilles ont chacune leur petite charge, puis, elles ne se les partagent pas nécessairement entre elles (P2.E3.90:92.ED).

⁴⁸ Au collégial, le département est la cellule de base de l'organisation pédagogique. Il regroupe les enseignantes et les enseignants d'une même discipline (Conseil des collèges, 1996).

Il y a une partie individuelle, mais à la fois collective. Un peu comme une ruche d'abeilles, au bout du compte, c'est pour le bien de la communauté, tu comprends. Je nous vois vraiment comme des abeilles. On est tout le temps en train de travailler, tout le monde (P2.E3.100:102.ED).

Durant tout le parcours doctoral, dans cet esprit de collégialité, l'implication des enseignantes a joué un rôle déterminant dans l'intégration de nouvelles ressources à leur pratique. À chaque rencontre et par la mise en place des PPI, la prise de parole au regard des pratiques des collègues afin de questionner, de clarifier et de chercher à comprendre comment améliorer la situation s'est traduite par la création de savoirs professionnels permettant l'ajustement des pratiques. Une synergie entre les enseignantes a traduit un désir de former un groupe pour innover en travaillant les unes avec les autres et est devenue le catalyseur important de l'évolution de cette équipe enseignante vue d'abord comme une communauté de pratique qui s'est ensuite transformé en une CA.

3.1.2. Accompagnement de la praticienne-chercheuse

Ce parcours doctoral s'appuyait sur une méthodologie de type RAF qui misait sur la contribution d'expertises complémentaires (celle des enseignantes et celle de la praticienne-chercheuse) et proposait un processus graduel de problématisation prenant enracinement dans les situations de pratiques professionnelles jugées problématiques. Cela impliquait de considérer les enseignantes comme copenseuses et cochercheuses qui s'engageraient dans une démarche de questionnement par rapport à leurs propres pratiques. Étant dans une perspective

socioconstructiviste (Lafortune, 2006), il n'était plus question d'une simple transmission de savoirs, mais d'une reconnaissance du savoir d'expérience des enseignantes.

À l'instar de Nizet (2016) et Nizet et Leroux (2015), et en concordance avec ce modèle d'accompagnement, nous avons donc voulu délaisser le modèle frontal de formation afin de faire émerger des échanges et des réflexions des éléments de réponses en lien avec les préoccupations des enseignantes. Sans imposer un cadre théorique, nos échanges ont servi à clarifier des concepts et à susciter le questionnement pour amener les enseignantes à évaluer les avantages et les inconvénients de leurs pratiques actuelles. Les questionnements ont émergé, mais également le doute et le sentiment pour certaines que l'ensemble de leurs pratiques était à revoir, ce qui a joué sur la motivation du groupe. C'est ici que l'ajustement, l'écoute, l'empathie et le respect ont été des outils incontournables pour supporter les enseignantes, les encadrer et les encourager.

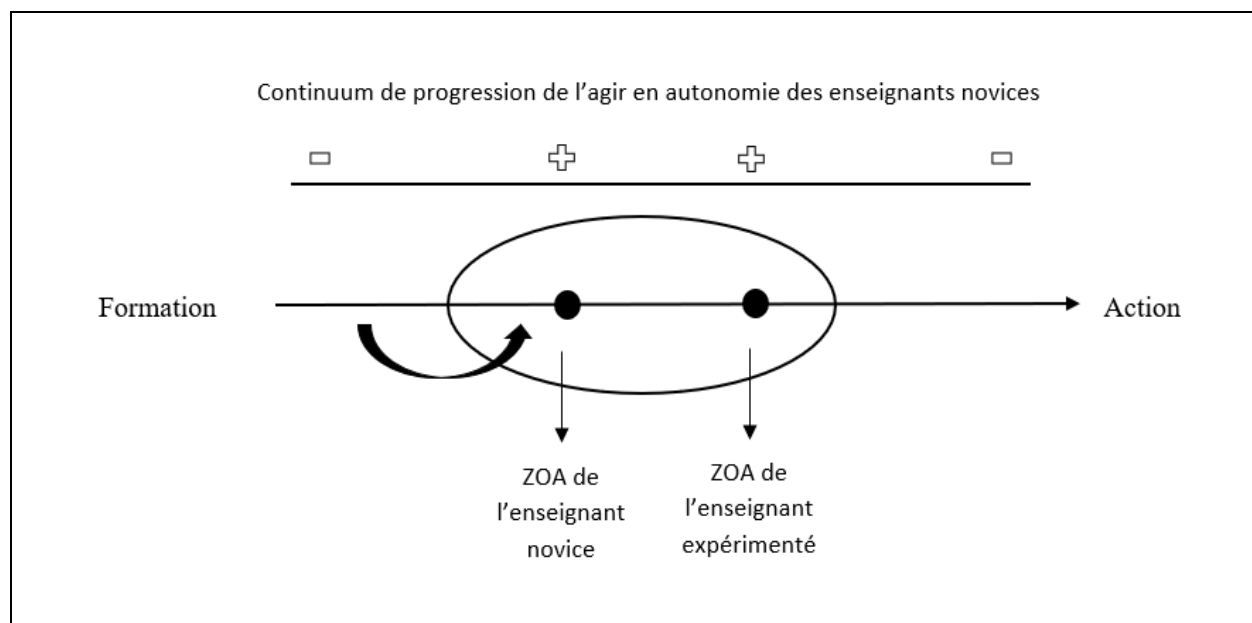
Des rencontres individuelles leur ont permis d'exprimer leurs attentes à l'égard de l'accompagnatrice et d'exprimer leurs besoins d'être plus encadrées (P2.E1;E3;E5;E6.ED), notamment au niveau de la démarche proposée, des notions présentées, particulièrement les concepts, et des tâches à réaliser entre les rencontres. Également, ces rencontres ont été un lieu d'échanges privilégiés de sentiments ressentis durant le projet. Le fait que chaque enseignante était seule avec la praticienne-chercheuse peut expliquer que le terrain était propice aux demandes et à l'expression de sentiments au regard de la démarche :

Je suis contente quand il y a des rencontres individuelles [...]. Je connais assez mes collègues pour savoir qu'il y en a peut-être qui se censurent des fois, des plus

discrets, qui n'osent pas, ce qui fait que je suis certaine qu'une rencontre individuelle, ça a fait du bien (P2.E3.282:284.ED).

3.2. Descriptions de contraintes rencontrées

Le modèle choisi dans ce projet préconisait une approche essais-erreurs invitant les enseignantes à se commettre par le partage de leurs pratiques et par l'expérimentation (Savoie-Zajc, 2010). En référence au projet, une situation désirée commune a été définie (évaluer le savoir-être), mais les acquis inégaux des enseignantes au niveau de leurs connaissances en pédagogie et leur expérience ont freiné leur élan à proposer des projets qui éveillaient leur intérêt et ralenti l'essentiel mouvement des boucles de réflexivité généré par l'action. L'accompagnement, dans ce projet d'intervention qui intégrait une dimension formation, a nécessité la recherche d'un équilibre entre le pôle de formation et de l'action (Le Boterf, 2018) afin que les enseignantes atteignent progressivement un niveau d'autonomie leur permettant de s'engager dans des boucles de réflexivité prévue dans le modèle d'accompagnement. Comme l'accompagnement doit tenir compte des étapes de développement de l'enseignant « afin de repérer les difficultés qu'elles semblent rencontrer, réfléchir sur les causes de ces problématiques et adapter ses interventions en conséquence » (Beaudoin et Spallanzani, 2012, p. 43), davantage de rencontres individuelles auraient permis une progression différente des actions réalisées et un accompagnement mieux adapté. Au regard de la ZOA proposée par Le Boterf (2018) et compte tenu des caractéristiques des enseignantes, il serait plus juste maintenant d'envisager que la ZOA d'une enseignante novice oscille entre la formation et l'action contrairement à l'enseignante plus expérimentée qui tend davantage vers l'action (Figure 113).



Note. Figure adaptée de Le Boterf (2018)

Figure 13. Zone optimale d'accompagnement de l'enseignant novice et de l'enseignant expérimenté

Alors que la position qui tend vers le pôle formation est vue comme une dérive vers la transmission de savoir ou l'apprentissage de savoir-faire selon l'auteur de ce modèle, il aurait été pertinent d'envisager que la formation soit davantage considérée comme un tremplin pour permettre l'action. Dans un mouvement de va-et-vient entre la formation et l'action, il aurait donc été bénéfique que la formation et l'encadrement occupent une plus grande place au début du processus pour ensuite laisser place à une action plus soutenue dans le milieu.

Je pense que cet hiver, j'aurais aimé un peu plus que le cadre soit là. [...] Je comprends qu'il faut que ça vienne de nous autres, je comprends tout ça, mais tu sais, à un moment donné, je t'ai dit, donne-nous des devoirs [...]. Parce qu'on l'a tous vécu un peu flou (P2.E1.388:392.ED).

Tenant compte des difficultés rencontrées durant le projet, un accompagnement individuel aurait aussi été pertinent afin d'assurer le bien-être de chacune tout au long du projet, de prendre en compte les attentes individuelles et de répondre à des besoins qui sans faire consensus, auraient facilité la bonne démarche du projet collectif. Bien que des rencontres individuelles aient permis d'ajuster le tir en cours de projet, la possibilité d'autres rencontres individuelles, à la demande de l'enseignante, aurait permis de susciter la confiance par des encouragements, la clarification de pistes à explorer et l'accompagnement dans le choix des PPI à présenter aux pairs. Il y a alors lieu d'émettre l'hypothèse que le support de la personne qui accompagne de façon individuelle permettrait de développer la confiance nécessaire pour se joindre à un groupe et se commettre.

4. ARGUMENTATION DE LA VALIDITÉ ET LA PERTINENCE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Les savoirs professionnels produits dans ce parcours doctoral seront maintenant argumentés en fonction de leur validité sociale et épistémique et de leur pertinence pratique et éthique.

4.1. Validité sociale

Le parcours doctoral aura permis la production de deux savoirs professionnels. Ces savoirs sont donc des acquis importants permettant aux enseignantes de surmonter des difficultés liées à l'évaluation du savoir-être, et ce, tout au long du processus de l'évaluation. Il a d'abord été établi que le savoir-être n'était pas explicitement défini dans les programmes d'études, que

son identification était un défi et que ces difficultés se répercutaient sur le développement des compétences des étudiantes et des étudiants qui ignoraient ce qui était attendu d'eux. À cet égard, comme la notion de savoir-être est maintenant mieux définie et située dans des compétences impliquant la relation avec autrui et que le comportement n'est plus le seul indicateur recherché, l'importance du jugement professionnel des enseignantes prend toute son importance. Les échanges entourant les PPI de chacune témoignent de leur consensus à cet égard.

Considérant la nature de l'objet d'évaluation, les enseignantes voient la pertinence d'appuyer leur jugement sur plus d'une source pour guider les étudiantes et les étudiants. Comme la somme des évaluations menant à l'évaluation de la compétence met de côté l'importance de porter un regard sur la mobilisation de ses composantes, notamment le savoir-être, le jugement professionnel de l'enseignante s'appuie maintenant sur des preuves d'apprentissages documentées à l'aide d'évaluations formatives (réflexions personnelles, observations, vidéos et rétroaction sur celles-ci, etc.) et consignées dans un portfolio. Cet outil, choisi par l'équipe, favorise la communication entre les enseignantes du programme et des disciplines contributives, tout en mettant à contribution les étudiantes et les étudiants, les maîtres de stage et la clientèle.

Les biais en évaluation pouvant intervenir dans le jugement professionnel ont été discutés, normalisés et mis en perspective dans la prise en compte du savoir-être dans l'évaluation d'une compétence. Comme le savoir-être est étroitement lié à la personnalité, les enseignantes ont pris conscience que leurs propres caractéristiques personnelles et leur

personnalité influencent leur accompagnement et que comme dans tout autre contexte de vie, ces caractéristiques peuvent donc être similaires, ou différentes et se confronter. Afin de contourner des situations de conflits de personnalité ou d'intérêt, le recours à la consultation d'équipe fait maintenant partie des mécanismes possibles pour optimiser l'accompagnement des étudiantes et des étudiants.

Le parcours doctoral a suscité les échanges menant à des actions concrètes témoignant ainsi de l'acceptabilité des enseignantes d'ajuster leurs pratiques d'évaluation du savoir-être. L'implication des maîtres de stage pour plus de concertation, la consultation de la clientèle lors des stages en clinique-école et le souci de mettre fréquemment à contribution les étudiantes et les étudiants en sont quelques exemples. La fin du parcours doctoral n'a pas mis un terme à l'implication des enseignantes. Alors que certaines poursuivent leur développement professionnel dans le cadre d'activités créditées afin d'élaborer des grilles à échelle descriptive permettant de porter un jugement sur la compétence en tenant compte du savoir-être, d'autres se sont engagées dans un microprogramme en insertion professionnelle afin d'approfondir leurs connaissances en pédagogie de l'enseignement supérieur.

4.2. Validité épistémique

À l'ordre d'enseignement collégial, il est documenté que les pratiques se traduisent par l'identification d'attitudes, associées à des comportements. Bien que cette pratique soit adoptée par plusieurs équipes enseignantes, les difficultés récurrentes amènent certaines d'entre elles à chercher d'autres avenues. Dans la seconde partie de la première section de cet essai doctoral, une recension d'écrits a permis de documenter les notions de compétence et de savoir-être et le

concept de jugement professionnel. En remettant en relief que les programmes d'études, notamment les compétences, sont rédigés au regard des attentes du marché du travail, les enseignantes y voient maintenant l'importance de mieux s'approprier celles-ci et de s'adjoindre les maîtres de stage pour accompagner les étudiantes et les étudiants dans le développement des compétences et en tenant compte du savoir-être. Le fait de documenter qu'une attitude ne peut se mesurer sur la base d'une observation (Michelick, 2008; Ouellet, 1978; Rosenberg et al., 1966) parce qu'il peut y avoir un décalage entre une attitude et un comportement (Bellier, 2004) a permis d'amorcer une appropriation de la notion de savoir-être et de l'argumenter. Étant présenté dans une perspective relationnelle, le savoir-être est désormais associé à la personnalité (Bellier, 2004) et au professionnalisme (Jutras, 2018), ce qui sensibilise à la nécessité d'adopter une posture bienveillante lorsque vient le temps de formuler une rétroaction à une étudiante ou un étudiant. Appelant la relation avec l'autre, le développement du savoir-être concerne maintenant les compétences en lien avec le service à la clientèle ou la relation avec autrui, ce qui permet de mieux cerner ce qui doit être évalué.

Concernant le concept de jugement professionnel, les biais à contrôler ont été mieux définis, notamment ceux qui sont les plus présents lors de l'évaluation du savoir-être. Au regard de Mottier Lopez, Blanc, Dechamboux et Tobola Couchepin (2017), des liens entre les savoirs professionnels produits et le processus multiréférentiel que ces auteurs proposent ont été établis à posteriori, venant ainsi enrichir la démarche déjà bien circonscrite par les enseignantes durant ce parcours. Une présentation plus détaillée de processus multiréférentiel sera proposée dans la section portant sur les savoirs professionnels de la doctorante, considérant que cette recension d'écrits s'est effectuée à la suite du second projet avec les enseignantes.

4.3. Pertinence pratique

La nécessité de mettre en œuvre un processus permettant de prendre en compte le savoir-être dans l'évaluation d'une compétence a émergé d'une situation problématisée décrite dans la première section de cet essai doctoral. Permettant la mise en œuvre du programme de façon plus concertée et en plus proche accord avec l'approche-programme, le processus a l'avantage de privilégier l'évaluation formative vue comme un outil d'aide à l'apprentissage. Alors que l'évaluation du savoir-être avait une finalité sommative, l'expertise des maitres de stage, les étudiantes et les étudiants et les autres équipes enseignantes des disciplines contributives sont maintenant mis à contribution de façon planifiée et organisée. Il n'est plus question d'une évaluation du savoir-être, mais bien de la prise en compte de cette composante de la compétence dans une perspective formative et en tenant compte du contexte professionnel, ce qui permet un meilleur arrimage avec l'approche par compétences et les attentes du milieu professionnel.

Alors que le jugement sur le savoir-être se voulait d'abord un exercice situé dans tous les cours du programme, il est maintenant considéré de cibler les cours où une relation doit être engagée avec autrui (ex. : les cours liés au service à la clientèle). Bien que le désir d'évaluer de façon sommative le savoir-être des étudiantes et des étudiants motivait les enseignantes à s'engager dans le projet, elles considèrent maintenant d'accompagner les étudiantes et les étudiants tout au long du cheminement scolaire afin de tabler sur les améliorations et non pas la sanction. À cet égard, elles envisagent des moyens pour intégrer plus rapidement et régulièrement des pratiques d'évaluation formative qui ne reposeront plus uniquement sur l'enseignante.

4.4. Pertinence éthique

S'appliquant à l'ensemble de la communauté universitaire, l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec les êtres humains (EPTC) a institué l'obligation de soumettre ce projet doctoral à un comité éthique de la recherche (CER) (Hobeila, 2018). Comme les deux projets de ce parcours doctoral ont requis la participation d'enseignantes d'un cégep, deux demandes de certificat éthique ont été élaborées, présentées et acceptées par le CER du cégep hôte (une demande par projet) (Annexe H et Annexe I) et deux demandes d'attestation facultaire de conformité éthique (une demande par projet) (Annexe J et Annexe K) ont aussi été élaborées, présentées et acceptées par la vice-doyenne à la formation de l'Université de Sherbrooke. Dans chacune de ces demandes, les trois principes directeurs de l'EPTC – le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice – ont servi de guide pour présenter les principales normes éthiques qui ont été appliquées soient : le consentement libre et éclairé, l'équilibre entre les risques et les avantages potentiels, le respect de la vie privée et de la confidentialité et la répartition juste et équitable des avantages et des fardeaux de la recherche (Hobeila, 2018).

4.4.1. Le respect des personnes

Ce premier principe fait référence au double devoir moral de respecter l'autonomie et de protéger les personnes, ce qui se traduit par la notion de consentement libre et éclairé. Les enseignantes ayant participé au projet ont signé une lettre de consentement au premier (Annexe P) et au second projet (Annexe Q) dans laquelle il était notamment mentionné les

objectifs, les modes de collectes de données et les moyens mis en place pour maintenir la confidentialité. Cependant, comme il s'agissait d'un projet ayant été adopté en assemblée départementale, une enseignante aurait difficilement pu s'y soustraire même s'il était indiqué dans le formulaire de consentement qu'il lui était permis de le faire. Comme il a été nécessaire de continuellement réajuster les stratégies d'accompagnement afin d'assurer leur pertinence (Beaudoin et Spallanzani, 2012), il y avait également lieu de considérer la présence de tous les membres du groupe dans l'analyse, tout en maintenant la confidentialité des enseignantes. À cet égard, si une enseignante avait voulu se soustraire du projet, elle aurait continué à assister aux rencontres, mais aucune donnée la concernant n'aurait été colligée. De cette façon, bien qu'aucune enseignante ne pouvait se soustraire de ses responsabilités professionnelles, notamment celles de participer aux travaux de l'équipe, cette situation était satisfaisante pour toutes.

4.4.2. La préoccupation pour le bien-être

Ce second principe est une variante du principe de bienveillance (Hobeila, 2018). Dans cette perspective (Guillemette, 2017; Lacroix, Marchildon et Bégin, 2017), une attention particulière a été apportée à la façon dont les échanges se sont déroulés lors des rencontres afin d'assurer le bien-être de toutes. À cet égard, des règles de fonctionnement en groupe concernant l'importance de la confidentialité des échanges, du respect des opinions de toutes et du soutien collectif ont été décidées avec les participantes et rappelées quelques fois afin d'assurer un climat d'ouverture et de respect tout au long du parcours. La doctorante est demeurée garante de la

rigueur de la démarche, du respect, de la confidentialité et du climat de confiance (Guillemette, 2011).

Tout au long du parcours, il a été établi et accepté par le CER de l'établissement hôte et la vice-doyenne à la recherche de l'Université de Sherbrooke que les risques encourus dans les deux projets n'étaient pas différents de ceux habituellement rencontrés dans la vie quotidienne des enseignantes. Celles-ci se sont impliquées dans un projet de développement professionnel en lien avec une problématique vécue quotidiennement et pour laquelle elles souhaitaient trouver des solutions pour améliorer leurs pratiques. Leur implication était encouragée par la direction de leur établissement et la planification des rencontres, ayant fait l'objet d'un consensus dans l'équipe enseignante, était acceptée par cette dernière.

Finalement, le respect de la vie privée des enseignantes et de la confidentialité de leur identité a fait l'objet de mesures concrètes tout au long du parcours. Les rencontres ont eu lieu dans un local fermé dans l'établissement hôte et les documents (questionnaires, enregistrements, artéfacts, etc.) sont encore aujourd'hui conservés chez la doctorante, dans un classeur sous clé. L'enregistrement audio de certaines rencontres est conservé dans un ordinateur protégé par un code d'accès. Une codification (décrite précédemment) a été utilisée pour identifier la provenance des données au moment de leur analyse. Dans tous les documents transmis à l'université ou lors des communications dans différents colloques, les enseignantes, leur programme d'études et le nom de leur établissement n'ont pas été divulgués. En ce qui concerne la confidentialité des échanges lors des discussions de groupe, un rappel de cette règle a été fait,

notamment en lien avec leur engagement réciproque à ne pas divulguer l'identité des autres participantes et la nature des échanges à des personnes n'ayant pas participé aux projets.

4.4.3. *La justice*

Le principe de justice dans l'énoncé de politique des trois conseils (Gouvernement du Canada, 2014), implique « qu'aucune personne n'ait à supporter une part inéquitable des inconvénients directs de la participation à un projet » (p. 53). À cet égard, les enseignantes ont été traitées avec justice alors que tous les propos ont été pris en considération lors des rencontres et grâce aux divers moyens de collecte de données (entretiens individuels et de groupe et journal de bord). Toutes les enseignantes, tant les plus timides et silencieuses, ont pu s'exprimer ou ont été invitées à le faire.

L'application de ce dernier principe s'incarne également dans le processus de sélection des participantes (Hobeila, 2018). Après quelques démarches dans les cégeps de la région visant à trouver une équipe intéressée à participer à un projet d'intervention de type RAF, c'est finalement cette équipe de six enseignantes d'un programme d'études collégiales lié au secteur de la santé qui s'est montrée intéressée à nous rencontrer afin d'être informée des tenants et aboutissants des projets. Le 14 novembre 2016, une rencontre a permis de valider que des difficultés en lien avec l'évaluation du savoir-être étaient effectivement vécues et qu'une collaboration était possible.

TROISIEME SECTION. TRANSFÉRABILITÉ

Précédemment dans cet essai doctoral, nous avons démontré que la pertinence sociale du projet s'appuyait sur le fait que les programmes d'études offerts à la formation technique visent à préparer les personnes à agir avec compétence dans diverses situations professionnelles et qu'il appartient aux cégeps de dispenser cette formation conformément à ces attentes. Nous avons également mis en lumière que le marché du travail priorisera des candidates et les candidats « mieux dotés en qualités humaines » (Theurelle-Stein et Barth, 2017, p. 130), soit le savoir-être, que celles et ceux qui ont de meilleures compétences techniques. À cet égard, compte tenu du mandat des cégeps, notamment pour les programmes du secteur techniques, de préparer les étudiantes et les étudiants pour le marché du travail, cette dimension de l'apprentissage est un incontournable.

À la lumière d'une recension d'écrits portant sur la notion de savoir-être, nous avons notamment retenu que le savoir-être revêt une dimension émotionnelle inévitable (Tardif, 2018), qu'il traduit la manière d'être en relation avec autrui (Jutras, 2018) et que son évaluation doit être fortement contextualisée afin de restreindre l'évaluation à un contexte professionnel. Le parcours doctoral a donc été mené en fonction de cette définition du savoir-être qui prend en compte ces éléments incontournables :

Le savoir-être est un objet de formation qui, dans un contexte professionnel, se définit comme un savoir-faire relationnel influencé par un ensemble de variables internes mobilisé pour atteindre un équilibre dans sa relation avec soi et avec l'autre en fonction d'un contexte ou d'une activité.

Les savoirs professionnels explicités dans la section précédente permettent de mettre en œuvre un processus d'évaluation du savoir-être d'étudiantes et d'étudiants du collégial engagés dans une démarche d'apprentissage, ce qui leur permettra d'être compétentes et compétents dans des activités professionnelles liées au secteur de la santé, notamment dans une profession adressée à autrui comportant une forte dimension humaine, interactionnelle, émotionnelle et éthique et où le rapport à l'autre est central (Mukamurera, Desbiens et Perez-Roux, 2018)⁴⁹. Il y a lieu maintenant de questionner la transférabilité de ces savoirs dans d'autres contextes, soit dans des programmes professionnels à l'enseignement postsecondaire, dans d'autres programmes techniques au collégial et dans des programmes à visées professionnalisantes à l'université⁵⁰.

Dans la troisième section de cet essai doctoral, la transférabilité des savoirs professionnels développés durant ce parcours au sein de la communauté élargie sera donc discutée. Ensuite, nous démontrerons en quoi ces savoirs professionnels soutiennent la professionnalité des membres d'une communauté en éducation.

⁴⁹ Les programmes d'études peuvent être scindés en deux catégories : 1) la catégorie orientée-objets comprend les concentrations où les cours sont axés sur des objets physiques. 2) la catégorie orientée-personnes concerne les concentrations dont les cours sont orientés vers les personnes et les relations humaines (Lakhal, 2012). En référence aux professions adressées à autrui (Mukamurera, Desbiens et Perez-Roux, 2018), les concentrations de cette seconde catégorie y préparent.

⁵⁰ Dans le cadre de cet essai doctoral, les programmes offerts dans un parcours de professionnalisation à l'Université de Sherbrooke seront ciblés afin de démontrer la transférabilité des savoirs professionnels développés durant ce parcours.

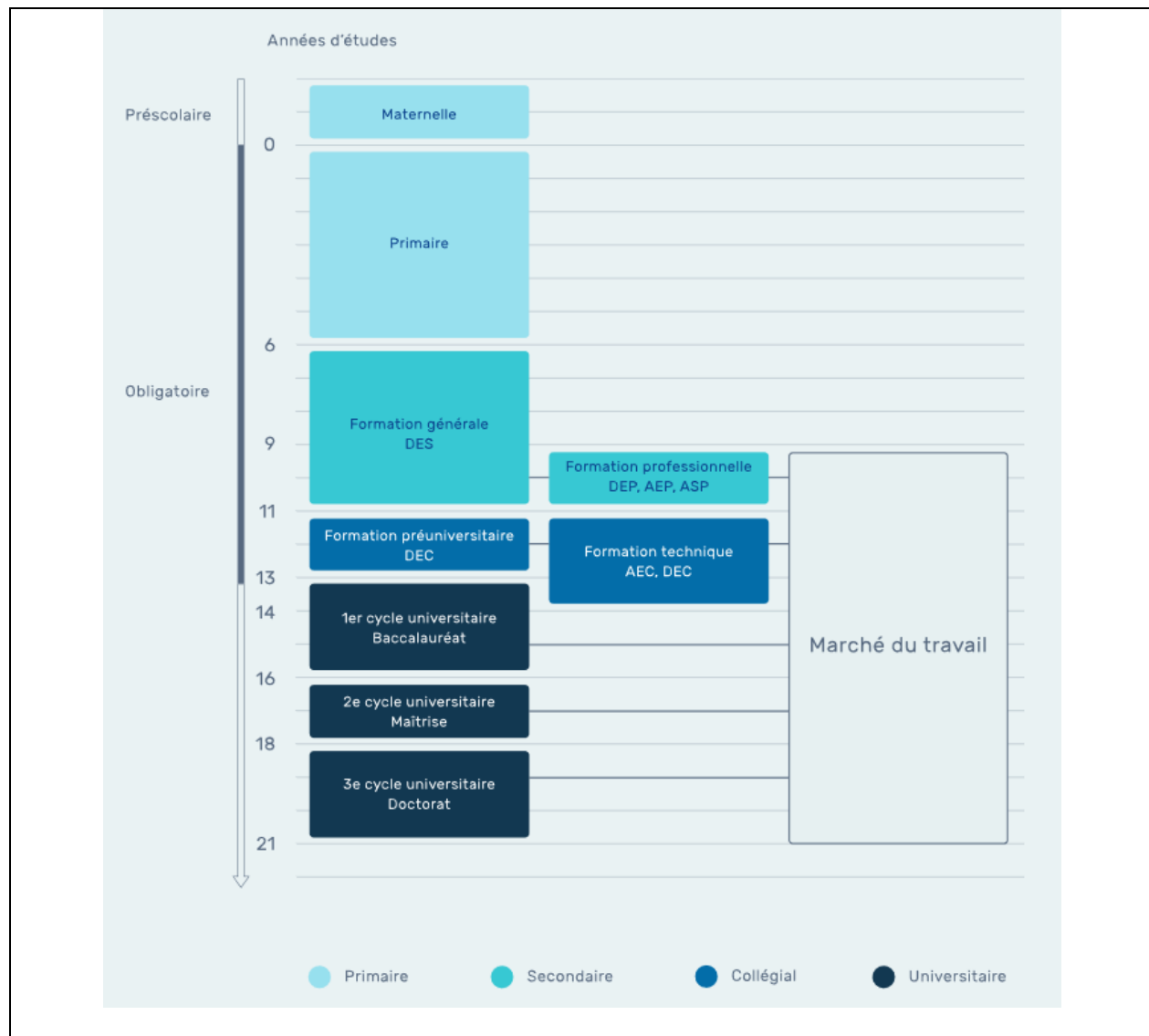
1. TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS DÉVELOPPÉS DURANT LE PARCOURS DOCTORAL

Le transfert des apprentissages ne se limite pas à une vision linéaire du transfert de connaissances. Il fait référence à une démarche articulée (Potvin, 2016) susceptible de générer des ajustements dans les pratiques professionnelles et développer des compétences. Des apprentissages acquis dans une situation ou un contexte sont donc adaptés (Potvin, 2016; Roussel, 2011) ou recontextualisés (Tardif, 1999) dans une autre situation ou un autre contexte par les membres d'une communauté qui souhaitent ajuster leurs pratiques. Le transfert, tout comme la compétence, est lié à un contexte précis (Roussel, 2011). À cet égard, la transférabilité des savoirs professionnels produits durant le parcours doctoral sera discutée au regard de trois contextes : à l'ordre d'enseignement professionnel (postsecondaire) et à l'ordre d'enseignement supérieur, notamment au collégial et à l'université. Préalablement, un bref survol des programmes offerts à divers ordres d'enseignement permettra de mieux situer les enjeux similaires de ces formations pour ensuite présenter les possibilités de transfert des savoirs professionnels développés durant ce parcours doctoral.

1.1. Types de formation

Afin de répondre aux besoins en continuel changement du marché du travail, des formations sont offertes à divers ordres d'enseignement. Dépendamment du niveau de complexité de la profession visée ou des préalables nécessaires, les programmes sont dispensés au secondaire, au collégial et à l'université (Figure 14). Afin de s'adapter au caractère mouvant du marché du travail maintes fois mentionné dans plusieurs écrits (Bellier, 2004; Gouvernement du Québec, 2010; Mukamurera, Desbiens et Perez-Roux, 2018), d'importantes réformes ont donné lieu à des changements curriculaires dans les programmes d'études afin de toujours mieux préparer les finissantes et les finissants, notamment par la révision des programmes selon une approche par compétences⁵¹.

⁵¹ Cette révision s'est produite en 1986 pour les programmes professionnels offerts au secondaire et en 1993 pour les programmes techniques offerts dans les cégeps. À l'université, depuis le milieu des années 90, plusieurs programmes sont élaborés selon l'approche par compétences.



Note. Figure tirée de Qualification Québec (2019)

Figure 14. Formations permettant d'accéder au marché du travail

1.1.1. Formation au secondaire et au collégial

Pas moins de 140 programmes de formation professionnelle et 115 programmes de formation technique sont offerts dans 21 secteurs de formation (Compétences Québec, 2019) (Tableau 9). Indépendamment du niveau de formation, le MEES est responsable d'élaborer et

d'actualiser les programmes de formation professionnelle et technique (Gouvernement du Québec, 2010) en étroite partenariat avec des représentantes et des représentants du marché du travail, invités à diverses instances à définir les besoins et planifier l'offre de formation.

Au secondaire, les formations professionnelles permettent l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) et mènent à l'exercice de métiers. Pour répondre à des besoins ponctuels de main-d'œuvre, des ASP sont aussi offertes par les commissions scolaires.

Au cégep, l'offre de formation dans les programmes techniques vise à former des personnes qui occuperont des postes de techniciennes ou techniciens ou de technologues.

Tableau 9. Liste des secteurs de formation

Numéro de secteur	Secteur
01	Administration, commerce et informatique
02	Agriculture et pêches
03	Alimentation et tourisme
04	Arts
05	Bois et matériaux connexes
06	Chimie et biologie
07	Bâtiment et travaux publics
08	Environnement et aménagement du territoire
09	Électrotechnique
10	Entretien d'équipement motorisé
11	Fabrication mécanique
12	Foresterie et papier
13	Communications et documentation
14	Mécanique d'entretien
15	Mines et travaux de chantier
16	Métallurgie
17	Transport
18	Cuir, textile et habillement
19	Santé
20	Services sociaux, éducatifs et juridiques
21	Soins esthétiques

Source : Compétences Québec (2019)

1.1.2. Formation à l'université

Considérant l'importance de l'influence du pouvoir économique sur le développement des établissements universitaires, le développement des universités est de plus en plus lié aux besoins du marché du travail (Bédard et Béchar, 2009). Tout comme au secondaire et au collégial, les milieux du travail exercent des pressions sur les établissements d'enseignement supérieur pour que les finissantes et les finissants soient mieux préparés aux exigences et aux défis du marché du travail. Bien que l'élaboration des programmes universitaires relève de chaque institution, le processus de création ou de modification des programmes d'études est lié à l'analyse de besoins de formation, l'émergence de nouveaux besoins ou d'une demande provenant d'un organisme extérieur ou du ministère (Université de Sherbrooke, s.d.). Bien que les programmes soient élaborés selon une approche par compétences dans une visée professionnelle (Mathieu et Royal, s.d.) tout comme au secondaire et au collégial, certaines universités proposent également des programmes selon un parcours de professionnalisation consistant à faire l'élaboration des programmes d'études à partir d'énoncés traduisant des situations professionnelles et d'organiser et structurer le programme en fonction de celles-ci (Université de Sherbrooke, s.d.). Étant articulé autour de situations représentatives du milieu professionnel, ce type de parcours se veut un moyen pour préparer adéquatement les étudiantes et les étudiants à agir avec compétences. Les situations professionnelles sont ordonnées par une complexité croissante permettant ainsi à ceux-ci de faire appel à une diversité de ressources dans des expériences diversifiées et réalistes (Mathieu et Royal, s.d.).

1.2. Transférabilité des savoirs professionnels

Rares sont les métiers et les professions n'impliquant aucun contact avec autrui. Que ce soient les secteurs des services publics, de la vente, du commerce, de la santé ou de l'éducation, cette relation est nécessaire, bien qu'à un degré d'importance variable selon les secteurs. Tardif (2018) distingue pertinemment les métiers et professions ayant pour objet de travail les êtres humains « c'est-à-dire ceux dont le processus de travail porte directement sur les personnes pour les changer d'une manière ou d'une autre » (p. 42) des autres qui ont pour objet d'offrir des services aux personnes. Le personnel enseignant, le personnel soignant, ceux en relation d'autorité œuvrant notamment au sein d'un corps policier ne sont que quelques exemples de profession où les dimensions humaines, relationnelles et émotionnelles sont centrales parce qu'elles ont comme objet de travail les êtres humains, ce qui exacerbe la nécessité d'être toujours plus compétent, certes, mais aussi davantage soucieux des autres.

Quel que soit l'ordre d'enseignement, la formation contribue donc au développement de compétences, notamment la composante savoir-être, qui dicte à la personne d'agir de façon professionnelle et compétence, c'est-à-dire en étant en mesure de prendre des décisions et d'agir de façon pertinente, responsable et compétente, dans les diverses situations (Le Boterf, 2011). Dans ce contexte, comme la préparation à l'entrée sur le marché du travail est une finalité pour les programmes professionnels, techniques et universitaires, les attentes de recevoir une main-d'œuvre qualifiée, mais aussi présentant d'autres qualités faisant davantage référence au savoir-être sont prioritaires. Comme « le développement de nouvelles technologies et l'émergence de relations professionnelles de plus en plus influencées par la présence du client dans le processus

de production ont modelé les modes d'organisation du travail » (Bailly et Léné, 2015, p. 70), le développement de la capacité de résoudre des problèmes, de communiquer et de s'adapter ne sont que quelques exemples associés au savoir-être jugés comme essentiels par les entreprises, surtout pour les emplois non manuels. Bien que l'importance de ces compétences relationnelles varie d'un secteur d'emploi à l'autre, il n'en demeure pas moins qu'un intérêt doit y être apporté dans les programmes de formation professionnelle, technique et universitaire.

La situation dont il a été question durant ce parcours doctoral concerne l'évaluation du savoir-être d'étudiantes et d'étudiants du collégial dans une approche par compétences. Se situant plus spécifiquement dans le contexte d'un programme de formation technique lié au secteur de la santé, les savoirs professionnels ont donc été développés dans une situation impliquant une profession adressée à autrui. Comme le parcours doctoral se situe à l'ordre d'enseignement collégial, il nous est apparu pertinent de vérifier si la composante savoir-être était concernée dans tous les programmes du collégial du secteur technique. Le survol des 115 programmes de formation technique offerts dans les cégeps nous a permis de relever cette constante (Annexe R) : tous les programmes, à des degrés d'importance variable dépendamment des secteurs, ciblent le savoir-être dans un libellé de la compétence. La communication en lieu de travail, l'interaction dans des situations diverses, le service à la clientèle, la direction ou la coordination d'une équipe sont quelques exemples répertoriés dans plusieurs programmes traduisant l'importance de la relation avec autrui. Comme ces compétences sont prescriptives, il revient donc aux équipes enseignantes des cégeps d'évaluer la capacité des étudiantes et des étudiants à agir avec compétence dans ces contextes relationnels.

Certains secteurs (grisé dans l'Annexe R), notamment Chimie, biologie (secteur 6) ou Bâtiment et travaux publics (secteur 7), Environnement et aménagement du territoire (secteur 8), Électrotechnique (secteur 9) et Entretien d'équipement motorisé (secteur 10) ne peuvent accorder la même importance à l'évaluation du savoir-être, étant donné que seuls des éléments de compétence ou le contexte de réalisation ont un lien avec une relation avec autrui. Il serait donc aisé de recommander aux équipes de ces secteurs de considérer cet aspect de l'apprentissage, sans pour autant déployer un dispositif d'évaluation du savoir-être aussi élaboré que celui qui découle de ce parcours doctoral. Cependant, dans d'autres programmes, comme Techniques de travail social (secteur 20) ou Soins infirmiers (secteur 19), plusieurs compétences concernent spécifiquement la relation avec une personne et le contexte de réalisation de la majorité des compétences de ces programmes indiquent spécifiquement qu'elles se mobilisent dans le travail d'équipe, en collaboration ou en relation avec une autre personne. Pour ces programmes, comme l'aspect relationnel est central, la mise en œuvre d'un dispositif permettant de documenter le développement du savoir-être est pertinent, voire souhaitable.

À l'enseignement professionnel, les programmes sont élaborés par modules auxquels une durée en termes d'heures et un nombre d'unités sont prescrits par le MEES. Chaque compétence est traduite en comportements [s](#) (énoncé et éléments de la compétence) et le contexte de réalisation ainsi que des critères de performance sont spécifiés. Contrairement à l'ordre d'enseignement collégial, des suggestions de savoirs liés à la compétence sont aussi libellées. Au secteur professionnel, bien que plusieurs compétences soient en lien avec l'application de mesures, de protocoles ou de techniques, il n'en demeure pas moins que le savoir-être occupe une place dans

chaque programme, notamment ceux en lien avec le service à la clientèle ou la production de services.

À l'université, particulièrement dans les programmes élaborés selon un parcours de professionnalisation, des similitudes s'observent. Faisant place aux pratiques, aux actes professionnels, à l'agir et non seulement aux compétences et aux connaissances, les situations professionnelles doivent être représentatives de la réalité professionnelle et pertinentes au regard du milieu de pratique (Université de Sherbrooke, s.d.). En ce sens, toutes les professions menant à interagir avec autrui, soit individuellement ou en équipe, considéreront le développement du savoir-être. Celui-ci, comme pour les programmes d'autres ordres professionnels, se retrouvera dans la situation professionnelle ou dans les libellés des résultats attendus ou des critères de réalisation.

Nous retenons donc que les savoirs professionnels développés sont transférables dans les programmes préparant à exercer un métier ou une profession adressée à autrui, et ce, dans tous les ordres d'enseignement à l'exception du préscolaire, du primaire et l'enseignement général au secondaire. La collaboration au sein d'un travail d'équipe étant un contexte caractérisant d'autres programmes non adressés à autrui, le savoir-être constitue tout de même un aspect à développer dans les programmes d'études. À cet égard, les savoirs professionnels développés durant ce parcours ont donc un potentiel de transférabilité dans tous les programmes d'études. Des ajustements seront cependant nécessaires dans des professions où la relation avec l'autre n'est pas centrale. Par exemple, il n'y aurait pas lieu de mettre en place un portfolio impliquant plusieurs sources. Si le développement d'habiletés nécessaires au travail d'équipe est nécessaire,

une fiche réflexive complétée par l'étudiante ou l'étudiant serait nécessaire afin de cibler les forces et éléments méritant une attention. Aussi, une rencontre entre l'enseignante ou l'enseignant et les membres de l'équipe permettrait d'identifier les mêmes éléments servant ainsi à chaque étudiante ou étudiant de valider les éléments de sa réflexion.

2. DES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN SOUTIEN A LA PROFESSIONNALISATION DES MEMBRES D'UNE COMMUNAUTÉ EN ÉDUCATION AU COLLÉGIAL

Afin de démontrer en quoi les savoirs professionnels développés durant le parcours soutiennent la professionnalisation des membres d'une communauté en éducation, il nous apparaît pertinent de définir la notion de professionnalisation comme parcours à traverser pour devenir un professionnel compétent (Faucher, 2009; Maubant et Roger, 2012). Toujours en lien avec un processus permettant d'atteindre des objectifs spécifiques, la professionnalité se distingue à travers trois conceptions (Faucher, 2009) :

- 1) La professionnalité d'un groupe : un processus par lequel une profession se transforme et progresse par le partage d'une expertise commune;
- 2) La professionnalité d'une formation : un processus grâce auquel une formation est plus fortement ancrée vers l'activité professionnelle par la mise en place de nouveaux modes de formation;
- 3) La professionnalité d'un individu : l'ensemble des actions transformant une personne en professionnelle apte à intervenir dans diverses situations.

Au regard du projet doctoral mené avec une équipe enseignante, comme celui-ci s'appuyait sur une méthodologie de RAF visant le développement professionnel (Leblanc et al., 2013; Nizet et Leroux, 2015; Plouffe, 2016), nous pourrions avancer que les savoirs professionnels coconstruits traduisent une expertise partagée quant à la façon d'évaluer le savoir-être. Ce projet, visant la professionnalité d'un individu (Faucher, 2009), a permis par son processus le développement d'habiletés pour évaluer les apprentissages dans une approche par compétences et que celles-ci sont réinvesties dans l'évaluation du savoir-être. Indépendamment du processus, le résultat attendu est la professionnalité représentant l'ensemble des compétences que devrait avoir une professionnelle ou un professionnel (Faucher, 2009). Renvoyant à l'idée de développement professionnel (Maubant et Roger, 2012), la professionnalité doit donc être vue sur un continuum vers un idéal professionnel (Faucher, 2009).

2.1. Le développement professionnel

Le concept de développement professionnel est polysémique et renvoie à différents termes tels que formation continue, de perfectionnement ou développement pédagogique (Gouvernement du Québec, 2014). Traité dans de nombreux écrits (Brodeur, Daudelin et Bru, 2005), le développement professionnel peut être considéré au regard de deux visions⁵² (Uwamariya et Mukamurera, 2005) : la vision développementale et la vision axée sur la professionnalisation.

⁵² Brodeur, Daudelin et Bru (2005) et Mukamurera (2014) identifient ces visions comme des perspectives et le Conseil supérieur de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2014) comme des approches.

2.1.1. La vision développementale

Le développement professionnel dans une vision développementale s'explique dans une perspective temporelle (Gouvernement du Québec, 2014) basée sur une succession d'étapes marquées par des modifications (comportements, attitudes, pensée, valeurs, habiletés et performances) au fil du temps et de l'expérience (Mukamurera, 2014). À l'enseignement supérieur, notamment au collégial, comme la formation initiale en pédagogie⁵³ n'est pas obligatoire, le développement professionnel commence au moment de l'insertion professionnelle (Mukamurera, 2014) lors de laquelle les enseignantes et les enseignants rencontrent des difficultés, vivent un sentiment de vulnérabilité et ressentent des besoins inhérents à l'entrée dans la profession (Mukamurera, Portelance et Martineau, 2014). Cette période de grande adaptation, s'étendant sur une période de cinq à sept ans (Nault, 2007) éloigne les enseignantes et les enseignants du désir d'amélioration ou de formation parce que de nombreuses tâches incombent la maîtrise de ce nouveau rôle professionnel. Vivant le choc de la réalité, ils cherchent à consolider des acquis (Nault, 2007) tout en effectuant des tâches pour lesquelles ils n'ont pas toujours les compétences ou la préparation pour les compléter (Mukamurera, 2014), ce qui est notamment le cas du personnel enseignant au collégial (Gohier, Jutras et Desautels, 2018; St-Pierre et Lison, 2009).

⁵³ Pour les enseignantes et les enseignants au collégial, St-Pierre et Lison (2009) considèrent qu'une formation initiale a bien eu lieu, mais seulement en ce qui concerne la compétence disciplinaire.

En ce qui concerne les membres de l'équipe enseignante impliquée dans les projets, bien que certaines détenaient une formation en enseignement, la majorité ont fait leurs premiers pas dans la profession enseignante sans formation initiale. Comme au collégial la formation initiale en pédagogie n'est pas obligatoire, nous avons considéré à l'instar de Mukamurera (2014) que la majorité de ces enseignantes vivaient une période d'insertion professionnelle au moment des projets.

2.1.2. La vision axée sur la professionnalisation

La vision axée sur la professionnalisation définit le développement professionnel sous l'angle de l'apprentissage et met en exergue l'engagement des enseignantes et des enseignants dans un processus d'apprentissage, de recherche ou de réflexion sur leur pratique (Gouvernement du Québec, 2014). La maîtrise de la profession enseignante, la responsabilisation, le questionnement et la remise en question (Uwamariya et Mukamurera, 2005) sont mis de l'avant dans un but d'amélioration des pratiques. En lien étroit avec les expériences de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'évolution de son contexte professionnel, la professionnalisation permet, notamment par la réflexion sur la pratique, de prendre conscience de sa capacité de résoudre des problèmes complexes et variés, ceci par ses propres moyens, et en tenant compte des aspects déontologiques et éthiques de la profession (Nizet, 2015).

2.2. Des savoirs professionnels en soutien à la professionnalisation de la communauté en éducation au collégial

Durant le parcours doctoral, la réflexion permettant l'ajustement des pratiques a été le moteur de développement de ces deux savoirs professionnels qui seront présentés plus en détails à la quatrième section de cet essai : 1) la compréhension renouvelée de la notion de savoir-être et 2) la mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et qui s'appuie sur le jugement professionnel produits. Comme le savoir-être a été présenté comme une composante de la compétence, il nous est apparu pertinent de proposer la prise en compte du savoir-être pour porter un jugement sur le niveau d'atteinte d'une compétence aux termes d'un programme d'études et non pas d'évaluer le savoir-être et ainsi le séparer de la compétence. Cette proposition a permis le développement de deux savoirs professionnels permettant d'ajuster des pratiques évaluatives, notamment en utilisant plus judicieusement l'évaluation formative dans une visée d'accompagnement dans le développement des apprentissages. En proposant de mettre de côté la pratique consistant à noter des comportements pour attester l'atteinte d'un certain niveau de savoir-être, nous savions qu'une pratique largement répandue dans le réseau collégial consistant à identifier des comportements et y attribuer une note était remise en question. Des fonctions principales de l'évaluation (diagnostic, formative et sommative ou certificative), c'est l'attribution d'une note à laquelle plusieurs équipes enseignantes se réfèrent, oubliant que celle-ci devrait permettre de certifier l'échec ou la réussite d'un apprentissage terminé (De Ketele, 2010). La fonction de régulation de l'évaluation formative est évacuée, parfois par manque de connaissance dans les façons de l'utiliser efficacement. Alors que ce type d'évaluation devrait permettre à l'étudiante ou l'étudiant

d'améliorer ses apprentissages et à l'enseignante ou l'enseignant de prendre des décisions pour mieux accompagner ou évaluer plus justement, les pratiques ne vont pas toujours dans ce sens, ce qui a été observé dans l'évaluation du savoir-être.

Comme l'évaluation des apprentissages est « un des révélateurs les plus puissants du professionnalisme de l'enseignant » (De Ketele, 2010, p. 36) et repose sur la finalité « de fonder des prises de décisions et non de porter des jugements sur les personnes » (De Ketele, 2010, p. 26), le fait de porter un jugement, notamment sur le savoir-être, doit donc faire appel à différentes fonctions de l'évaluation : celle d'aide à l'apprentissage (par des démarches d'évaluation diagnostique et formative) et de reconnaissance de la compétence (par des démarches d'évaluation sommative et certificative). Cela confronte l'enseignante ou l'enseignant à des situations complexes nécessitant son jugement, la mobilisation de ses savoirs d'expériences et de ses connaissances professionnelles et des décisions doivent être prises de façon autonome et appuyée par un haut niveau de réflexion critique (Mottier Lopez et Allal, 2008).

La compréhension renouvelée de la notion de savoir-être et la mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et qui s'appuie sur le jugement professionnel constitue donc deux savoirs professionnels en soutien aux enseignantes impliquées. Il met en lumière la complexité du jugement professionnel, car il s'inscrit dans une multiréférentialité (Mottier Lopez et Allal, 2008) impliquant certains cadres en lien avec la profession enseignée et d'autres repères, par exemple une PIEA, les valeurs de chaque membre de l'équipe enseignante, les normes de l'établissement, les perceptions des maîtres de stage qui reçoivent les stagiaires, etc. À cet égard, le jugement professionnel du savoir-être s'inscrit dans

une démarche d'évaluation des apprentissages qui revêt un haut niveau de complexité et des enjeux traduisant la professionnalité de l'enseignante ou de l'enseignant (De Ketele, 2010; Mottier Lopez et Allal, 2008, 2010).

Comme le savoir-être est une composante de la compétence se retrouvant dans tous les programmes d'études du secteur technique, nous croyons que la démarche proposée permet l'amélioration des pratiques évaluatives de tout apprentissage. Afin d'assurer la pérennité de ces savoirs professionnels, il ne s'agira pas de les transférer dans d'autres contextes, mais d'apprendre à les rendre transférables ou transposables dans une visée de professionnalisation (Le Boterf, 2018). Comme le modèle utilisé favorise la réflexion (Savoie-Zajc, 2005, 2007, 2010), nous croyons que son utilisation avec d'autres groupes de personnes professionnelles, notamment des conseillères et des conseillers pédagogiques, permettrait l'ajustement de pratiques comme il a été fait durant ce parcours. Considéré comme un outil d'aide à la réflexion (Guillemette, 2011), le PPI s'avère un moyen tout à fait adéquat pour qui voudrait s'engager dans une même démarche permettant de questionner les moyens d'évaluation du savoir-être actuel ou d'accompagner des équipes cherchant le même but. En termes d'accompagnement, une formation s'avère essentielle afin de bien camper les concepts de base supportant le processus proposé.

QUATRIÈME SECTION. SAVOIRS PROFESSIONNELS DE LA DOCTORANTE

Aux termes de cette démarche d'accompagnement permettant la mise en œuvre d'un projet d'intervention s'appuyant sur une méthodologie de RAF, il m'apparaît opportun de poser un regard réflexif sur ce parcours doctoral pour rendre compte de ma responsabilité envers mon développement professionnel au sein de la communauté élargie. Pour ce faire, j'explicitai ces deux savoirs professionnels développés durant ce parcours : 1) Mener un projet d'intervention s'appuyant sur une méthodologie de RAF et 2) Accompagner une équipe enseignante (Tableau 10). La présentation de ces savoirs professionnels, notamment des gestes clés et des résultats, précèdera l'exposé de ma réflexion au regard du contexte, des enjeux et des préoccupations de l'organisation et ainsi qu'au regard de mon agir, de l'ajustement de ma pratique et de ma posture éthique.

Tableau 10. Synthèse de mes savoirs professionnels développés durant le parcours doctoral

Communauté professionnelle	Une équipe enseignante d'un programme d'études du secteur technique au collégial lié au secteur de la santé	
Contexte	À l'ordre d'enseignement collégial	
Situation	Accompagner une équipe enseignante au collégial dans une démarche de développement professionnel	
Savoirs professionnels	Mener un projet d'intervention s'appuyant sur une méthodologie de recherche-action-formation	Accompagner une équipe enseignante
Actions clés	<ul style="list-style-type: none"> Établir le diagnostic de la situation Planifier l'action S'approprier les concepts clés (évaluation des compétences, savoir-être, jugement professionnel et communauté d'apprentissage) Réaliser le projet Évaluer les retombées du projet Diffuser les résultats 	<ul style="list-style-type: none"> S'approprier les concepts clés en lien avec l'accompagnement Mobiliser mes compétences d'accompagnante Adopter une vision différente du changement
Résultats obtenus menant à une situation	<ul style="list-style-type: none"> Proposition d'un processus multiréférentié pour accompagner le développement du savoir-être en s'appuyant sur le jugement professionnel au collégial 	<ul style="list-style-type: none"> Utilisation efficiente de mes compétences en accompagnement Compréhension claire de la dynamique d'une équipe engagée dans un processus d'ajustement de pratique

1. MENER UN PROJET D'INTERVENTION S'APPUYANT SUR UNE MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE-ACTION-FORMATION

Mener un projet d'intervention s'appuyant sur une méthodologie de RAF est un premier savoir professionnel développé durant ce parcours doctoral. Les gestes clés qui seront explicités me permettront de formuler la proposition d'un processus multiréférentiel pour accompagner le développement du savoir-être en s'appuyant sur le jugement professionnel au collégial traduisant l'enrichissement du processus exposé à la section II de cet essai doctoral.

1.1. Établir le diagnostic d'une situation

Afin de laisser place à la réalité de l'équipe enseignante et à l'expression de leurs besoins réels (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016), la nécessité d'analyser les besoins de l'équipe enseignante s'est rapidement imposée afin de définir leurs attentes et valider la pertinence du projet. La démarche d'analyse des besoins de formation, telle que proposée par Roussel (2011), fut donc une première étape permettant d'élaborer des objectifs spécifiques et liés à leurs besoins, mesurables au terme du parcours, raisonnables considérant les conditions dans lesquelles le parcours se déroulait et réalistes afin de favoriser le maintien, la motivation et l'implication de toutes.

Au regard du modèle d'analyse de besoins expérimenté, le contexte de la demande était situé au niveau de l'amélioration des compétences actuelles (Roussel, 2011). Afin d'établir des liens entre cette demande et les tâches liées aux pratiques évaluatives, le processus de l'évaluation proposé par Leroux et Bélair (2015) a servi de balise afin de dégager les résultats

visés et les gestes clés qui me permettraient ensuite d'établir des liens concrets entre les difficultés actuelles et les cibles permettant de traduire une situation désirée. Un schéma regroupant efficacement le processus d'évaluation, les résultats visés et les gestes clés a été produit (Annexe S) et ensuite réinvesti pour élaborer un questionnaire administré aux enseignantes (Annexe T) et un canevas pour l'entretien de groupe (Annexe U) au début du parcours.

L'analyse des besoins de formation des participantes aura contribué à mesurer la qualité essentielle à ce projet : la pertinence. Me situant initialement dans une démarche de recherche inductive, je me centrais sur les pratiques évaluatives problématiques récurrentes connues sans questionner si mon besoin de mener un projet répondait en tout point aux attentes de l'équipe enseignante. La notion d'écart entre une situation actuelle et une situation désirée telle que présentée par Roussel (2011) occupe aussi une grande importance dans le modèle de Boutinet (2010) à l'exception de la notion organisationnelle qui y est ajoutée, mettant en perspective la notion de valeur perçue et la motivation de l'individu. En lien avec les quatre dimensions associées à la valeur perçue du projet⁵⁴ (Roussel et Sauvé, 2016), ces questions ont nourri ma réflexion :

⁵⁴ Les quatre dimensions de la valeur perçue sont les suivantes : l'intérêt subjectif (ressentir ou le fait que l'apprentissage soit perçu comme intéressant), l'utilité perçue (le fait que l'apprenant perçoive un lien entre les apprentissages et les buts qu'il vise), l'importance (la cohérence ressentie entre l'apprentissage et les valeurs de la personne) et le coût (les aspects négatifs liés à l'effort nécessaire pour réaliser l'apprentissage) (Roussel, 2011).

- Le projet a-t-il été ressenti comme intéressant par les participantes? (l'intérêt subjectif)
- Les savoirs professionnels produits durant le parcours doctoral serviront-ils concrètement ces enseignantes dans leurs tâches quotidiennes ? (l'utilité perçue)
- Le projet a-t-il su rejoindre les préoccupations des enseignantes eu égard à leur programme d'enseignement et ses visées ? (l'importance)
- Étant donné le nombre considérable d'heures investies pour ce projet par les enseignantes, les résultats permettront-ils d'effectivement améliorer leurs pratiques et le programme d'études ? (le coût)

J'ai toujours su que la participation des enseignantes était essentielle pour comprendre leurs pratiques et évaluer avec elles ce qui peut être amélioré à la lumière de leur réalité. J'étais consciente de la crainte du jugement parce que porter un regard sur sa pratique veut aussi dire « ouvrir la porte de sa classe » et s'exposer aux questionnements et à d'éventuels jugements. Considérant l'importance accordée au fait d'être en relation avec les enseignantes afin de mieux comprendre les pratiques d'enseignement et d'évaluation du savoir-être actuelles, il était donc nécessaire, voire essentiel de saisir le contexte dans lequel leurs décisions sont prises. La remise en question suscitée durant ce parcours m'a permis de prendre conscience de la meilleure position à adopter qui n'est certes pas celle de l'experte.

1.2. Planifier l'action

La conception du projet s'est d'abord insérée dans une macroplanification (Annexe V) permettant de mettre en place un dispositif d'accompagnement. Lors de l'ébauche du projet d'accompagnement, un calendrier des rencontres avait été élaboré au regard du calendrier

scolaire et en tenant compte des moments forts d'une session de cours au collégial : les débuts de session chargés de réunions et de rencontres de préparation de cours et les fins de session apportant leur lot de corrections. Tenant compte de ces incontournables, les rencontres ont été planifiées lors de la journée d'étude, dans la semaine de lecture, au moment de la journée réservée à l'épreuve uniforme de français⁵⁵ et à la fin des cours.

Les rencontres ont, quant à elles, été insérées dans une microplanification permettant les boucles de réflexivité pour laquelle nous avons retenu la structure proposée par Lafortune (2009a) qui permet de prévoir les tâches à réaliser avant la rencontre, pendant et après celle-ci et entre deux rencontres. À l'aide des comptes rendus réalisés à chaque rencontre, cette structure a permis d'assurer un suivi sur ce qui a été fait et ce qui devait être réalisé. À l'instar de Guillemette (2011), chaque rencontre a été divisée en trois temps : la phase d'accueil et de préparation qui permettait de faire un retour sur la rencontre précédente et de préciser les intentions de rencontre en cours et la phase de réalisation qui permettait de :

- faire un retour sur le PPC et les PPI à l'aide des boucles de réflexivité
- présenter les capsules pédagogiques pour venir éclairer les discussions et susciter le questionnement
- partager les pratiques et la phase d'introspection qui permet de mettre en exergue les apprentissages réalisés
- évaluer la rencontre et compléter le journal de bord de la participante.

⁵⁵ L'épreuve uniforme de français est obligatoire à l'obtention d'un Diplôme d'études collégiales.

À l'Annexe W, un résumé de cette planification est proposé.

1.3. S'appropriier les concepts clés des projets

L'appropriation des concepts s'est avéré un exercice essentiel tout au long de ce parcours doctoral. Bien qu'un cadre théorique ait été élaboré avant d'entreprendre l'accompagnement de l'équipe enseignante, des activités de lectures dirigées m'ont permis d'approfondir les notions de compétence et de savoir-être et les concepts de jugement professionnel et de CA à des moments opportun, notamment en fonction des étapes de réalisation du projet et de mes besoins comme praticienne-chercheuse et ceux des participantes.

Bien que je connaisse bien la notion de compétence, je suis maintenant en mesure de la présenter plus clairement, notamment en ciblant ses caractéristiques principales à l'aide d'images. Ayant constaté qu'une définition permettait moins aux enseignantes de mesure l'impact de l'approche par compétences sur leurs pratiques évaluatives, cette stratégie s'est avérée efficace. Par exemple, l'image de l'escalier fait référence à la progression ou le carré avec le chiffre trois à l'intérieur réfère à l'importance du contexte pour mobiliser les trois savoirs ont été utilisé dans les échanges avec les enseignantes.

En ce concerne le savoir-être, plusieurs lectures m'avaient permis de définir initialement cette notion, de la contextualiser et surtout, de structurer ma pensée pour en faire une proposition simple à l'équipe enseignante. Comme le concept attitude est celui qui est utilisé dans le réseau collégial, je devais nécessairement le situer par rapport au savoir-être pour ensuite proposer une définition qui ferait consensus et servirait de guide pour ce projet.

L'approfondissement du concept de jugement professionnel m'a permis d'en établir des liens plus clairs avec les types d'évaluation et leurs fonctions. Comme le processus proposé mise sur l'évaluation formative en soutien à l'apprentissage et ce, tout au long du programme d'études, le concept de régulation y occupe une place centrale dans la version finale du processus qui considère l'erreur comme nécessaire à l'apprentissage. L'approfondissement de ce concept a donc été positif et a permis l'enrichissement du processus coconstruit avec les enseignantes et sa schématisation.

Enfin, l'appropriation des concepts a mené à l'élaboration de capsules d'information⁵⁶ touchant différents sujets : l'approche par compétences, la rétroaction, les types d'évaluation, *etc.* Il m'appartenait d'en structurer les contenus afin d'offrir les bases essentielles à la compréhension de la démarche d'évaluation et susciter le questionnement et les échanges entre les participantes. Sans imposer un cadre théorique, il apparaissait nécessaire de formuler des propositions susceptibles d'offrir de nouvelles pistes de réflexion compte tenu des caractéristiques des enseignantes. Nos échanges ont donc servi à clarifier des concepts et à susciter le questionnement pour les amener à évaluer les avantages et les inconvénients de leurs pratiques actuelles.

1.4. Réaliser le projet

Les enseignantes impliquées dans le projet espéraient ajuster leurs pratiques évaluatives pour mieux évaluer le savoir-être. C'est dans un désir de s'impliquer dans un projet leur

⁵⁶ Les enseignantes impliquées dans le projet ont choisi de nommer ainsi les portions dites théoriques.

permettant d'atteindre cet objectif qu'elles se sont engagées dans cette démarche d'accompagnement. Trois difficultés ont été rencontrées : 1) apprivoiser une approche nouvelle d'évaluation des apprentissages, 2) mettre en œuvre un projet d'innovation concernant l'évaluation du savoir-être et 3) expérimenter une démarche d'accompagnement. Force est de constater que le déséquilibre provoqué par le projet d'intervention qui plaçait les enseignantes dans une posture de cochercheuse a généré des sentiments mitigés reliés à l'inconnu et l'inconfort et de la frustration d'envisager que le projet ne produirait pas de résultats tangibles dans le temps voulu.

Le projet étant une expérience nouvelle tant pour les enseignantes que pour moi, tout se construisait au fil des rencontres. En d'autres mots, autant pour les enseignantes que la praticienne chercheuse, l'objet d'évaluation et le projet étaient à construire, tout comme la démarche pour y arriver. Sans imposer un cadre théorique, il m'apparaissait nécessaire de formuler des propositions quant aux définitions des concepts susceptibles d'offrir de nouvelles pistes de réflexion compte tenu des caractéristiques des enseignantes. Nos échanges servaient à clarifier des concepts et à susciter le questionnement pour les amener à évaluer les avantages et les inconvénients quant à leurs pratiques actuelles. Les interrogations ont émergé, mais également le doute et le sentiment pour certaines que l'ensemble de leurs pratiques était à revoir, ce qui a joué sur la motivation du groupe.

Dans ce projet d'intervention, la dimension participative était centrale à son fonctionnement, car elle visait la résolution des problèmes selon les préoccupations des enseignantes en reliant action, réflexion, théorie et pratiques et la reconnaissance de leur savoir

d'expérience (Savoie-Zajc, 2012). Comme ce savoir était inégal, davantage d'attention aurait dû être portée plus tôt sur les émotions vécues par chaque enseignante afin de mieux comprendre les résistances et ainsi mieux intervenir. Face au démarrage lent de l'essentielle action en lien avec le PPI de chaque enseignante, il aurait été judicieux d'agir plus rapidement dans l'action, en prenant en compte plus promptement les manifestations et les réactions des enseignantes et dans la réflexion, pour tenter de comprendre le malaise ou considérer cette période comme nécessaire à la poursuite du projet et en prendre acte uniquement, mais consciemment. À cet égard, les entretiens individuels ont été un moment charnière dans cette démarche parce qu'ils ont permis aux enseignantes l'expression de sentiments en lien avec le projet (insécurité, incompréhension, remise en question de leurs compétences, etc.) ainsi que le partage d'impressions, de questions et d'intentions au regard des suites à donner. Pour moi, ces entretiens ont permis de réguler mes interventions en prenant davantage en compte le contexte, le sujet abordé et surtout, les caractéristiques et les besoins des enseignantes. L'adoption de postures susceptibles d'être sollicitées à différents moments selon les conditions de travail (Charlier et Biémar, 2012) et de porter un regard plus attentif aux personnes accompagnées et sur les effets du projet d'accompagnement sur celles-ci a aussi été bénéfique pour la poursuite du projet.

Alors que la planification initiale ne le prévoyait pas, l'ajout de deux rencontres s'est aussi avéré un choix judicieux qui a eu un impact positif sur la motivation de toutes. Cette action de régulation a permis aux enseignantes de se retrouver dans une démarche d'apprentissage plus confortable, en concordance à ce qu'elles avaient auparavant expérimenté. Elles se sentaient davantage outillées pour poursuivre cette démarche dans l'optique d'implanter l'outil d'évaluation à l'automne 2018.

1.5. Évaluer les retombées du projet

En concordance avec le modèle d'accompagnement choisi, j'ai voulu délaissé le modèle frontal de formation afin de faire émerger des échanges, des réflexions et des éléments de réponses en lien avec les préoccupations des enseignantes. En mettant de côté leur désir d'obtenir un mode d'emploi et des outils existants pour évaluer le savoir-être et ainsi laisser place à leur réalité, je souhaitais mettre en place une dynamique de coconstruction dans laquelle « le croisement des savoirs et des pratiques consiste à associer l'effort de construction par chaque personne de son propre savoir avec la coconstruction d'un savoir commun » (De Laat, Boyer, Hudon, Goulet et Loignon, 2014, p. 69). Au terme de ce parcours, il y a lieu d'évaluer si le projet répondait aux besoins de cette équipe, et si, en fonction du critère méthodologique (Savoie-Zajc, 2018), le processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après le projet II permettait de m'assurer de la cohérence entre le cadre théorique, le choix des outils de collecte des données et les modèles d'analyse de ces données.

Considérant les caractéristiques des enseignantes, mon désir de faire autrement a représenté un défi de taille qui s'est traduit par un besoin des enseignantes d'être mieux encadrées pour assurer le rythme permettant d'atteindre leurs objectifs. À cet égard, la démarche a généré certaines frustrations et la motivation en début de projet a fait place à des sentiments mitigés quant au déroulement global des rencontres. Une impression de cheminer sans direction précise, partagée explicitement par deux enseignantes (P2.E3;E5.ED) s'est traduite par le doute de réussir à terminer le projet à temps et généré d'autres sentiments : l'anxiété, la crainte, la fatigue, l'incrédulité et le découragement.

Dans le déroulement du projet d'intervention, deux moments clés ont permis aux enseignantes de s'exprimer quant à leurs besoins, leur satisfaction au regard du soutien obtenu et la qualité de la dynamique de l'équipe : le bilan de mi-parcours et le bilan final. Je réalise que les informations obtenues lors de ces rencontres, non abordées dans les journaux de bord des participantes, auraient permis de mettre des mots plus rapidement sur une dynamique qui traduisait pourtant certains malaises. Les deux projets se sont déroulés sur une très longue période (2016 et 2018) et l'engagement des enseignantes tenait à leur désir de mettre en place un processus permettant de porter un regard sur le savoir-être de leurs étudiantes et de leurs étudiants. Les périodes que je ressentais comme des malaises auraient dû provoquer plus rapidement des actions de ma part afin d'influencer un avancement plus efficace des travaux.

Le besoin d'être encadrée pour « apporter et tracer plus clairement le chemin à prendre » (P2.E1.JDB) a été verbalisé. Le temps d'arrêt provoqué par les entretiens individuels est nommé comme un élément positif (P2.E3;E4.ED) pour permettre la réflexion et les échanges. Bien que la rencontre bilan ait permis de porter un regard sur le chemin parcouru, c'est l'analyse des données recueillies depuis le mois de février 2019 qui offre une perspective nouvelle quant à l'évolution du projet. Alors que l'intention de départ concernait l'évaluation du savoir-être, il est maintenant envisagé d'accompagner l'étudiante ou l'étudiant dans le développement de ce savoir et ainsi miser davantage sur les bénéfices apportés par l'évaluation formative. Il y a lieu de constater que le but visé par les enseignantes s'est donc modifié au regard des connaissances développées en lien avec l'évaluation des apprentissages, la clarification de la notion de savoir-être et la compréhension de l'approche par compétences.

1.6. Diffuser les résultats

Tout au long du parcours doctoral, l'avancement des travaux a fait l'objet de présentation dans différents colloques soient celui l'Association de mesure et d'évaluation (ADMEE) Canada en novembre 2017 et 2019, de l'ADMEE Europe (Luxembourg) en janvier 2018 et au colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) en juin 2017. En juin 2019, une équipe de 40 enseignantes et enseignants du programme d'études de Soins infirmiers dans un cégep de la région métropolitaine a participé à une journée de formation portant sur l'évaluation du savoir-être et une autre journée est prévue en janvier 2020 avec d'autres équipes enseignantes du collégial. En mai 2020, une présentation est prévue au colloque de l'Acfas à Sherbrooke. En vue du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire en mai 2020 et de l'AQPC de juin 2020, des propositions de communication ont été formulées.

1.7. Résultats obtenus

Le second projet s'étant déroulé selon un calendrier préalablement défini par les enseignantes, il s'avérait difficile de documenter le développement d'un processus tout en y associant graduellement des liens avec les référents théoriques. Tout au long du parcours, des activités prévues durant le parcours doctoral m'ont permis d'établir des liens entre les écrits et les résultats de ma démarche avec les enseignantes. Ainsi, l'analyse des résultats du travail de coconstruction avec les enseignantes et l'approfondissement de la notion de savoir-être, des concepts de jugement professionnel et biais en évaluation m'ont permis de bonifier le processus présenté précédemment en établissant des relations avec le processus d'évaluation multiréférentiel proposé par Mottier Lopez, Blanc, Dechamboux et Tobola Couchepin (2017).

Comme le fait de porter un jugement sur le savoir-être (la personnalité) pose des problèmes éthiques évidents (De Ketele, 2010; Le Boterf, 2018; Perrenoud, 2010; Theurelle-Stein et Barth, 2017), l'important passage du jugement du professionnel au jugement professionnel pour accompagner le développement du savoir-être est considéré comme essentiel dans le processus proposé. La nature de l'objet d'évaluation convoque la préoccupation pour le bien-être de l'étudiante ou de l'étudiant, mais aussi la remise en question de la personne qui évalue quant à ses valeurs et ses convictions. Le jugement sera donc réflexif ou délibératoire, compte tenu du niveau d'incertitude et la présence de dilemme nécessitant la réflexion avant l'action (Laveault, 2005). Il tiendra aussi compte, dans la conception d'une évaluation située, de sa qualité qui sera interprétative (Mottier Lopez et Allal, 2008, 2010) « non seulement par rapport à des référentiels classiques de l'évaluation [par exemple de programme d'études et les plans de cours], mais également en considérant les pratiques, les valeurs, les normes souvent implicites » (Mottier Lopez et Allal, 2008, p. 468). Envisagés ainsi, les biais portés par la personne ne sont plus des obstacles au jugement professionnel.

Le processus ainsi bonifié permet de prendre en compte le savoir-être pour évaluer une ou des compétences correspondant aux trois démarches consécutives du jugement professionnel (Allal et Mottier Lopez, 2009) : 1) la mise en relation de plusieurs sources d'information, 2) l'interprétation de l'information en lien avec les référentiels, 3) l'anticipation et l'appréciation des conséquences probables et des actions envisagées.

1.7.1. Mettre en relation plusieurs sources d'information

En permettant ainsi la triangulation des repères et des sources d'information (Figure 12), l'effet des biais d'évaluation est amoindri ce qui assure davantage de fiabilité du jugement de professionnel (Mottier Lopez et Allal, 2008). Bien que dans le jugement professionnel, il soit accepté de prendre en compte certaines caractéristiques de l'étudiante ou de l'étudiant « en tant que facteurs pertinents pour promouvoir sa progression scolaire et son développement personnel » (Mottier Lopez et Allal, 2008, p. 477), les biais se référant au système de croyances et de valeurs (Dépret et Filisetti, 2001; Laveault, 2008; Mottier Lopez et Cattafi, 2008; Savoie-Zajc, 2018) de l'enseignante ou de l'enseignant sont susceptibles d'influencer le jugement (Pansu, et al., 2000). En ce qui concerne le savoir-être, il y a lieu, à l'instar de Mottier Lopez (2008), d'utiliser cette subjectivité afin de la mettre au service de l'apprentissage. Il est donc plus juste (et réaliste) de chercher à contrôler les biais et non de les éviter, par une pratique réflexive et la collaboration avec les collègues (Laveault, 2008; Mottier Lopez et Allal, 2008; Scallon, 2015) permettant d'accompagner l'étudiante ou l'étudiant dans ses apprentissages au lieu de sanctionner les erreurs.

1.7.2. L'interprétation de l'information en lien avec les référentiels

Le processus met en exergue l'importance de se référer aux balises existantes, notamment la PIEA, les règlements de la profession et de s'enquérir des attentes de la clientèle dans la clinique-école et des maitres de stage, considérant les écarts parfois observés à l'égard des étudiantes ou des étudiants lors de stages. Alors que des maitres de stage ne font aucune

distinction entre un novice et une personne expérimentée et maintiennent les mêmes exigences, d'autres feront preuve de trop de laxisme et formulent difficilement des attentes en termes de savoir-être attendu.

Dans une perspective d'évaluation située (Mottier Lopez et Allal, 2008), l'interprétation de l'information tiendra donc compte du contexte dans lequel l'activité se déroule (par exemple une mise en situation ou un stage) et également d'un contexte plus large que nous pourrions associer à la profession étudiée (ses valeurs et ses principes, ses règles déontologiques). Les sources d'informations sont donc interprétées dans une plus grande perspective et de manière concertée, permettant de prendre en compte le contexte avec davantage de justesse.

1.7.3. L'anticipation et l'appréciation des conséquences probables et des actions envisagées

Le savoir-être est maintenant considéré comme la manière d'être avec l'autre (Jutras, 2018) et la manifestation de la personnalité (Bellier, 2004). Ainsi, dans un contexte d'apprentissage, comme la personnalité est relativement stable, il y a lieu de favoriser une approche formative en permettant aux étudiantes et aux étudiants d'ajuster certains comportements après avoir pris conscience de la nécessité de le faire. À cet égard, les caractéristiques individuelles sont considérées, mais elles ne peuvent être listées parce que plusieurs façons d'agir ou de réagir sont possibles dans une même situation professionnelle. « Comme chaque professionnel a ses propres pratiques et ses propres combinaisons de ressources » (Le Boterf, 2011, p. 101), l'atteinte d'un résultat unique pour juger de l'atteinte d'une compétence (dans le milieu scolaire) ou du professionnalisme (dans l'entreprise)

deviendrait une pratique périlleuse et difficilement justifiable en cas de contestation. À cet égard, les enseignantes ont remis en question la pratique consistant à noter le savoir-être sur la base d'une liste de vérification. Comme l'observation d'un comportement permet difficilement de juger du savoir-être, les valeurs, les émotions, les croyances, bref, la personnalité doit être considérée pour accompagner le développement du savoir-être et documenter la progression de cet apprentissage à l'aide du portfolio. Cette façon d'envisager l'évaluation correspond davantage à aider à l'apprentissage grâce à un accompagnement de l'étudiante ou de l'étudiant.

La formulation d'une rétroaction à l'égard du savoir-être de l'étudiante et de l'étudiant requiert une formulation respectueuse qui aura des conséquences positives pour l'étudiante ou l'étudiant qui se sentira accompagné plus que jugé. Bien que cette situation fasse vivre quelques inquiétudes chez certaines enseignantes, toutes sont d'avis que la bienveillance doit sous-tendre la rétroaction formulée.

1.7.4. Proposition d'un processus multiréférentiel pour accompagner le développement du savoir-être en s'appuyant sur le jugement professionnel au collégial

Inspirée de Dolin, Black, Harlen, et Tiberghien (2018), je propose⁵⁷ à l'instar de Theurelle-Stein et Barth (2017) que l'étudiante ou l'étudiant cible un objectif de développement

⁵⁷ La poursuite de la recension d'écrits concernant le jugement professionnel et la notion de savoir-être permet la proposition d'un processus multiréférentiel pour accompagner le développement du savoir-être en s'appuyant sur le jugement professionnel au collégial. Celui-ci est arrimé aux travaux effectués avec les membres de l'équipe enseignante et enrichi de référents théoriques fiables.

du savoir-être qui sera présenté et négocié avec son enseignante ou son enseignant. Tout au long de l'apprentissage, des traces pouvant prendre la forme d'exercices réflexifs, de questionnaires d'appréciation complétés par la clientèle, de grille d'observation, de liste de vérification, de vidéos commentées par l'enseignante ou l'étudiante ou l'étudiant sont consignées dans un portfolio. Ces traces provenant de plusieurs sources (de l'étudiante ou de l'étudiant lui-même, des pairs, des enseignantes, des maitres de stage et da clientèle) et consignées dans le portfolio permettront à l'enseignante ou l'enseignant de porter un regard sur l'atteinte de l'objectif, ceci dans une visée formative. Comme le développement du savoir-être est prévu sur toute la durée du programme d'études, des moments d'échanges permettront à l'étudiante ou l'étudiant d'ajuster le tir, le cas échéant, pour ainsi s'améliorer. De façon continue, une décision peut être prise quant à la poursuite du même objectif si les résultats ne sont pas satisfaisants ou le choix d'un autre objectif de développement du savoir-être si les résultats visés du premier objectif sont atteints. Comme l'évaluation du savoir-être, même dans une visée formative est hautement subjective, il y a lieu, au regard de Mottier Lopez (2008), d'utiliser cette subjectivité afin de la mettre au service de l'apprentissage. Il serait donc plus juste (et réaliste) de chercher à contrôler les biais et non de les éviter par une pratique réflexive et avec la collaboration de collègues (Laveault, 2008; Mottier Lopez et Allal, 2008; Scallon, 2015) permettant d'accompagner l'étudiante ou de l'étudiant dans ses apprentissages au lieu de sanctionner les erreurs.

À la fin de la démarche d'apprentissage (à la fin du programme d'études), une décision dans une visée certificative quant à l'atteinte du niveau d'une ou des compétences, ceci en prenant en compte le savoir-être pourrait être prise de façon éclairée en tenant compte

d'un rythme de progression du savoir-être plus réaliste, compte tenu de la nature de l'apprentissage à réaliser (Figure 15).

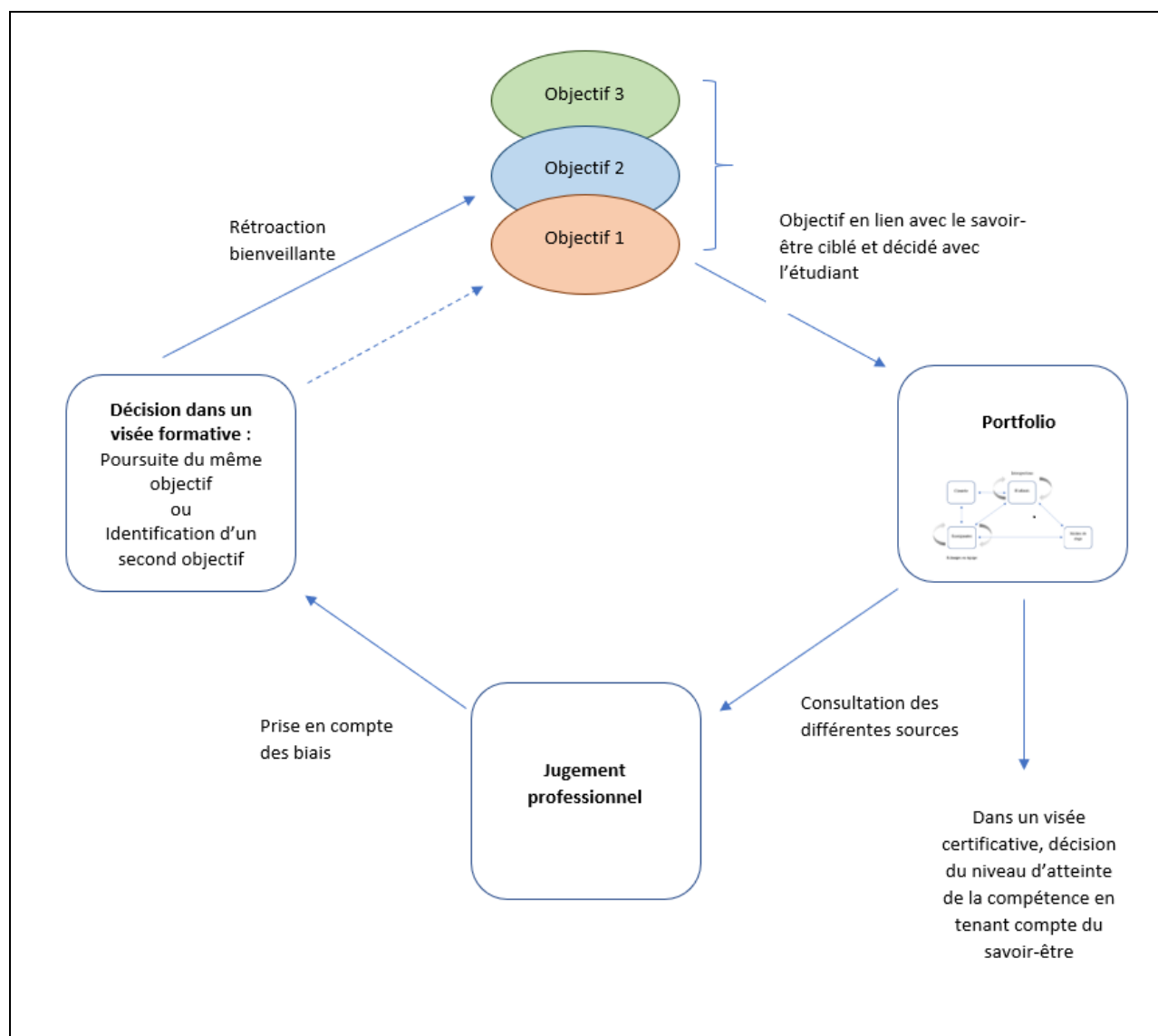


Figure 15. Processus multiréférentiel pour accompagner le développement du savoir-être

2. ACCOMPAGNER UNE ÉQUIPE ENSEIGNANTE DANS UNE DÉMARCHE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Comme la RAF est à visée socioconstructiviste (Guillemette, 2011; Guillemette et Simon 2014; Lafortune, 2006; Savoie-Zajc, 2005, 2007, 2010) selon laquelle la notion de construit est centrale et que toute connaissance est issue de l'expérience (Fortin, 2010), la posture positiviste, omniprésente en recherche (Anadón, 2011) n'avait pas sa place tout au long de ce parcours doctoral. Il n'était plus question d'une simple transmission de savoirs, mais d'un accompagnement impliquant la recherche des conceptions premières pouvant influencer la construction de nouvelles connaissances (Fortin, 2010). La reconnaissance du savoir d'expérience des enseignantes justifiait leur statut de collaboratrice à la recherche (Desgagné, et al., 2001), mais obligeait mon repositionnement comme personne qui accompagne et le développement de compétences en accompagnement complémentaires à celles que je possédais initialement.

2.1. S'appropriier les concepts clés en lien avec l'accompagnement

En tant que praticienne-chercheuse, je me devais d'être adaptative afin d'accompagner efficacement l'équipe enseignante de ce projet doctoral dans une CA. À certains moments, j'ai été en mesure de donner des conseils, orienter un choix, aider les enseignantes à cibler leurs forces et leurs points à améliorer pour les aider à agir (Biémar et Castin, 2012). Cette relation a été possible grâce à une appropriation continue des concepts clés en lien avec l'accompagnement. La caractéristique polysémique de cette notion m'a permis d'en découvrir la richesse dans une perspective où le rythme et le potentiel d'autrui sont centraux. Ayant pu

bénéficier d'une formation avec Maela Paul et Patrick Robo⁵⁸ durant ce parcours doctoral, j'ai pu profiter des meilleures bases pour mieux comprendre les fondements de l'accompagnement. L'exploration des modèles de Boutinet (2007a), de Vial et Caparros-Mencacci (2007) et de Biémar (2012) m'a permis de définir les balises de la macro et de la microplanification. L'examen des modèles d'accompagnement collectif de Lafortune (2009a), Savoie-Zajc (2005, 2007, 2009) et de Guillemette (2011) a permis de définir le modèle qui a été privilégié pour le second projet.

La découverte des avantages entourant la CA me permet maintenant d'envisager l'utilisation de ce dispositif dans d'autres contextes. Cernant justement les caractéristiques différenciant la communauté de pratique de la CA, je constate tout le potentiel du travail en collaboration et les avantages du partage entre personnes professionnelles dans une optique d'ajustement de pratiques.

2.2. Mobiliser mes compétences d'accompagnatrice

M'inscrivant dans une posture interprétative, je me suis donc engagée dans ce parcours qui nécessitait une démarche réflexive en continu afin de toujours clarifier ma posture pour mieux agir avec les participantes tout en pensant au projet dans sa globalité (Guay et Prud'homme, 2011). L'accompagnement des enseignantes a requis ce regard sur moi afin de

⁵⁸ Cette formation, intitulée Analyse de pratiques professionnelles et démarches d'accompagnement (niveau 1) a été offerte à l'Université de Sherbrooke les 2, 3 et 4 mai 2019.

m'ouvrir à elles pour comprendre leur réalité et interpréter le sens qu'elles donnent à leur expérience et leurs pratiques. L'importante place de la relation et la nature du projet m'a donc amenée à prendre en compte le rythme et le caractère évolutif et émergent du projet et l'aspect interprétatif de l'analyse des données et la réflexion m'ont permis de dégager des savoirs professionnels. Étant confortable dans l'action, j'ai dû délibérément faire place au rythme du projet en respectant les moments de réflexion et de prise de recul.

En référence aux compétences professionnelles pour l'accompagnement professionnel de changement (Lafortune, 2009a, 2009b), je constate avoir mobilisé des compétences me permettant de prendre davantage en compte la dimension affective dans l'accompagnement et la mise en place d'une collaboration permettant de cheminer dans un processus de changement. La pratique réflexive tout au long du parcours a fait place à l'adoption d'une posture permettant la mise en œuvre du projet, ceci en mettant en avant-plan les dimensions éthiques du projet, notamment la bienveillance et le respect des personnes.

Aux termes de ce parcours, je prends conscience d'avoir initialement mis en veilleuse mes compétences en animation d'une équipe de travail et mes connaissances des dynamiques de groupe pour tenter de mettre en œuvre une façon de faire qui n'était pas la mienne. Alors que « l'accompagnement requiert de procéder à une autre manière d'être et de faire » (Paul, 2012, p. 15), je crois avoir voulu adopter une manière d'être (la posture) sans tenir compte de ma manière d'être en relation à autrui, dans un contexte que je connaissais pourtant très bien (le collégial) et compte tenu de mes qualités relationnelles. La sollicitude, l'art de l'écoute, le questionnement et la rétroaction essentielle à l'accompagnement (Biémar, 2012; Guillemette,

2011) sont des qualités que je possède et qui me sont reconnues, mais je crois avoir été intimidée par la démarche elle-même et mon désir de m'éloigner d'une pédagogie de transmission, à l'antithèse de l'accompagnement (Savoie-Zajc, 2010). Le souhait d'appliquer un modèle où prévaut la réflexivité a détourné mon attention de l'essentielle analyse du contexte, des personnes et de l'action, de la nécessaire relation avec l'autre et de l'importance de m'approprier le modèle et de le faire mien.

Durant ce parcours doctoral, le modèle retenu pour le projet (Savoie-Zajc, 2005, 2007, 2010) est cependant passé du statut prescriptif à celui d'une proposition de balises me permettant de mieux accompagner. L'expérience est devenue un terrain propice à la découverte de mes compétences me permettant ainsi de forger ma façon d'accompagner au regard d'un modèle ayant fait ses preuves dans d'autres contextes. Au regard de Biémar et Castin (2012), je pourrais avancer que cette confiance en moi a permis l'émergence d'une posture à la fois souple et rigide me permettant de faire des adaptations pour les enseignantes afin qu'elles profitent plus efficacement de l'accompagnement. L'ajout d'activités de formation (sur le portfolio et l'élaboration de grilles d'évaluation) leur a permis de progresser et de profiter d'assises plus claires. À cet égard, parce que chaque enseignante était considérée comme auteure de son parcours (Paul, 2007), j'ai progressivement adhéré à mon rôle qui consiste à susciter le questionnement et être personne-ressource, sans pour autant adopter une position d'experte (Paul, 2007).

Le projet était collectif, mais je l'ai senti mien très longtemps. Comme la rédaction des balises du projet, la recension et l'interprétation des écrits et la recherche des orientations

possibles ont été exécutées de façon solitaire et bien que les informations aient été partagées, il n'en demeure pas moins que le changement a été orienté par mon interprétation des informations et la représentation personnelle que j'en faisais. Pour que les membres de cette équipe puissent déterminer les actions les plus appropriées dans leur domaine au regard de l'évaluation du savoir-être, une synergie d'équipe (Lafortune, 2009a) était nécessaire et l'accompagnement devait aller en ce sens.

En ayant développé une connaissance plus grande de mes qualités personnelles en accompagnement, j'ai pu me tourner vers les forces collectives afin d'en arriver à une représentation partagée du problème et à l'établissement d'une communication efficace et d'une coopération efficiente en vue d'un apprentissage collectif, tel qu'un leadership collectif efficace doit se manifester (Lafortune, 2009a). En clarifiant ma posture de praticienne-chercheuse et en faisant mien le modèle d'accompagnement, l'action s'est mise en place par la création d'un processus prenant en compte le savoir-être dans l'évaluation des compétences. Mon analyse des situations et ma capacité à synthétiser les informations m'ont permis de définir concrètement ce processus élaboré conjointement avec les enseignantes et de le bonifier en me servant d'appuis théoriques valables et essentiels à sa viabilité et sa transférabilité de ces savoirs professionnels dans d'autres situations.

2.3. Adopter une vision différente du changement

Dès le début du parcours, j'ai misé sur les forces de cette équipe : l'ouverture, le respect, l'entraide et l'implication. Bien que le contexte m'apparût favorable au changement, il n'en demeure pas moins que les conditions ont dû être modifiées parce que le désir des enseignantes

d'ajuster leurs pratiques était envisageable en fonction de leur besoin de sécurité et de stabilité. Alors que j'interprétais le démarrage difficile du projet comme de la résistance, je sais maintenant, en référence à Bareil (2008), que les enseignantes se sont questionnées sur leurs capacités à faire face au changement proposé (préoccupations centrées sur l'expérimentation) ou, à tout le moins, au moyen proposé pour y parvenir. Pour la majorité, le changement proposé a bousculé certaines de leurs croyances et remis en question leurs pratiques évaluatives. Comme les membres de l'équipe ont des caractéristiques qui leur sont propres et que la mise en œuvre d'un changement requiert un leadership (Lafortune, 2009a), je comprends qu'il était essentiel d'être en mesure de favoriser la collaboration et l'engagement afin de faire appel au talent, à la créativité et au potentiel de chacune tout en respectant leur rythme. J'ai su m'adapter en traçant plus clairement le chemin à parcourir, mais si un recommencement était possible, je prendrais plus rapidement en considération les caractéristiques des personnes accompagnées afin d'éviter certains écueils, notamment celui de susciter malgré moi le sentiment de piétinement.

3. EXPLICITATION DU DÉVELOPPEMENT DE CES SAVOIRS PROFESSIONNELS AU REGARD DU CONTEXTE, DES ENJEUX ET DES PRÉOCCUPATIONS DE L'ORGANISATION

L'évaluation du savoir-être est un enjeu important pour les équipes enseignantes de la formation technique au collégial parce que la responsabilité de préparer les étudiantes et les étudiants pour le marché du travail repose sur les compétences des équipes enseignantes. Les savoirs professionnels qui se dégagent du parcours et ceux de la doctorante sont donc en lien avec la pertinence sociale et théorique exposée dans la première section de l'essai doctoral. La

pertinence théorique soulignait le défi d'évaluer le savoir-être en lien avec la pluralité des définitions concernant le domaine affectif et les difficultés liées aux pratiques évaluatives actuelles du savoir-être. La pertinence sociale du projet soulignait l'importance de la cohérence entre les programmes d'études et les attentes du marché du travail et permettait de mettre en perspective que les changements engendrés par le Renouveau de l'enseignement collégial se traduisent encore aujourd'hui par des difficultés récurrentes au regard des pratiques évaluatives, notamment du savoir-être, d'enseignantes et d'enseignants au collégial.

En référence au processus d'évaluation proposé par Leroux et Bélair (2015), il était établi qu'au moment de l'intention, le savoir-être n'était pas explicitement défini dans les programmes d'études et que cette difficulté se répercutait sur le développement des compétences des étudiantes et des étudiants qui ignoraient ce qui est attendu d'eux. À cet égard, comme la notion de savoir-être est maintenant mieux définie et que le comportement n'est plus le seul indicateur recherché, la manifestation d'un mauvais comportement n'amène plus automatiquement un échec dans le programme d'études dans lequel le projet a été mené. L'attitude étant considérée comme une composante du savoir-être, comme les valeurs, les perceptions, les croyances, etc., il est plus juste maintenant d'envisager d'accompagner l'étudiante et l'étudiant dans le développement du savoir-être que de chercher à le sanctionner.

Au niveau de la mesure, les difficultés liées aux pratiques évaluatives et la rareté des outils pour évaluer le savoir-être ont été identifiées. Aux termes du parcours, les enseignantes comprennent mieux l'approche par compétences et l'évaluation formative est maintenant considérée comme une aide à l'apprentissage. Les pratiques punitives ou soustractives sont donc

remises en question au bénéfice des étudiantes et des étudiants. À cet égard, le jugement professionnel est maintenant multiréférentié et appuyé d'artéfacts (réflexions personnelles, observations, vidéos et rétroaction sur celle-ci, etc.) et consignés dans un portfolio. Cet outil permet d'établir la cohérence et la communication entre les enseignantes et les enseignants du programme et des disciplines contributives, tout en mettant à contribution les étudiantes et les étudiants, les maitres de stage et la clientèle.

Au niveau du jugement, les biais en évaluation pouvant intervenir dans le jugement professionnel ont été définis et mis en perspective dans la prise en compte du savoir-être dans l'évaluation d'une compétence. Comme le savoir-être est étroitement lié à la personnalité, les enseignantes ont pris conscience que leurs propres caractéristiques personnelles et leur personnalité contribuent aux biais évaluatifs. Afin de contourner des situations de conflits de personnalité ou d'intérêt, le recours à la consultation d'équipe fait partie des mécanismes possibles pour optimiser l'accompagnement des étudiantes et des étudiants.

En référence à la dernière étape, la décision, ce mécanisme de consultation peut faciliter le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant, et l'enrichir en tenant compte du caractère intégrateur et combinatoire de la compétence.

L'accompagnement durant ce parcours a permis l'ajustement des pratiques tout en tenant compte des caractéristiques des enseignantes et mis en évidence l'importance de l'accompagnement pour le développement du savoir-être des étudiantes et des étudiants, de l'évaluation formative comme support à l'apprentissage et du jugement professionnel documenté. Ces résultats, adaptables et transférables à d'autres contextes (Dolbec et Clément,

2004; Leroux, 2009; Savoie-Zajc, 2018), sont aussi crédibles parce que les enseignantes peuvent les utiliser dans toutes situations nécessitant d'évaluer des apprentissages. Au regard de la communauté scientifique et collégiale, la crédibilité des résultats est indéniable parce qu'en accord avec les principes que sous-tendent les pratiques évaluatives et l'accompagnement d'équipes enseignantes pouvant être corroborés par diverses instances (Guay et Prud'homme, 2011).

4. EXPLICITATION DU DÉVELOPPEMENT DE CES SAVOIRS PROFESSIONNELS AU REGARD DE MON AGIR, DE L'AJUSTEMENT DE MA PRATIQUE ET DE MA POSTURE ÉTHIQUE

Grâce à une compréhension plus claire de ma posture de praticienne-chercheuse, je comprends que la relation d'accompagnement doit trouver un juste équilibre tenant compte de trois dimensions interdépendantes : 1) relationnelle, 2) temporelle et 3) sur le mode d'un déplacement initié par l'autre (Paul, 2004).

4.1. Dimension relationnelle de l'accompagnement

L'établissement d'une relation significative est essentiel à l'accompagnement (Paul, 2016), car elle permet la mise en place d'un climat de confiance permettant le changement. Dimension essentielle dans les modèles de Boutinet (2007a) et Vial et Caparros-Mencacci (2007), la relation favorise l'ouverture, l'écoute et l'établissement d'un sentiment de confiance crucial aux ajustements de pratique et la négociation d'un projet commun essentiel à l'existence d'une CA (Orellana, 2002, Savoie, Zajc, 2005). La connaissance des personnes à accompagner

devient donc un incontournable permettant des choix stratégiques au regard des objectifs poursuivis et du dispositif d'accompagnement permettant d'apprendre dans l'action et de coconstruire par la collaboration.

Il aurait été utopique d'espérer un projet d'accompagnement dans lequel des personnalités différentes se côtoient sans réaction. Comme l'expérience de chaque enseignante, leurs croyances, leurs valeurs pouvaient influencer le projet d'accompagnement, la question était de savoir si une intervention s'avérait toujours nécessaire et si tous les événements devaient être considérés comme des données à prendre en compte dans le cadre du projet. Au regard de Paul (2016), je comprends qu'il y avait lieu de ne pas s'interposer ou de se tenir en retrait, tout en soutenant la ou les enseignantes dans ces situations. C'est ici que l'ajustement, l'écoute, l'empathie et le respect devenaient les outils incontournables pour l'accompagnatrice que j'étais. Dans ce parcours doctoral, la prise en compte des caractéristiques des enseignantes aura donc été un élément déterminant pour la bonne mise en œuvre du projet. Vivant pour la majorité une période d'insertion professionnelle, phase distincte de la carrière enseignante en raison des difficultés rencontrées, du sentiment de vulnérabilité ressenti et des besoins inhérents à l'entrée dans la profession (Mukamurera, Portelance et Martineau, 2014), le déséquilibre engendré par le projet d'innovation a fait émerger de nombreux questionnements et des sentiments mitigés. Le désir initial de recevoir une formation traditionnelle se heurtait-il à la démarche qui proposait la coconstruction d'un processus d'évaluation du savoir-être? Le projet doctoral s'éloignait-il de leurs besoins réels d'agir sur une problématique vécue au quotidien, mais dont la solution recommandait la réflexion et l'ajustement de pratique existante. À cet égard, le dispositif a peut-être mis dans l'ombre les caractéristiques individuelles de chaque enseignante : leurs forces,

leurs résistances, leurs expériences et leur désir de s'impliquer qui, bien qu'ayant fait l'objet d'un consensus d'équipe, ne traduisaient peut-être pas une motivation comparable d'une enseignante à l'autre.

Les enseignantes impliquées dans le projet s'attendaient à des changements concrets et souhaitaient observer des améliorations dans le quotidien, ce qu'elles ne retrouvaient pas dans les formations ponctuelles antérieures (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013; Guskey, 2002), notamment en lien avec l'évaluation du savoir-être. Cependant, bien que cette situation jugée insatisfaisante traduisît un besoin de changement, le déséquilibre provoqué par le projet d'intervention et l'adoption d'une nouvelle façon de faire (ou de penser) a tout de même généré des sentiments mitigés relié à l'inconnu et l'inconfort. En d'autres mots, le projet doctoral était en accord avec leurs attentes, mais les confrontait à un fait établi : le manque de connaissances des pratiques évaluatives. Dans ce contexte, le déséquilibre engendré par le projet d'innovation aurait pu être envisagé autrement, mais comme l'action a précédé la préparation, l'adaptation a été graduelle, au rythme des échanges, des observations et des faits observés.

4.2. Dimension temporelle de l'accompagnement

« L'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est » (Paul, 2004, p. 96). Comme les participantes voulaient mieux faire pour faire autrement (De Lavergne, 2007) au regard d'une situation qu'elles jugeaient insatisfaisante, je souhaitais répondre à leurs demandes afin de maintenir leur motivation face au projet. Tout au long du parcours doctoral, la dimension participative était centrale, car elle visait la résolution de problèmes selon leurs préoccupations en reliant action, réflexion, théorie et pratiques et la reconnaissance du savoir

d'expérience de celles-ci (Savoie-Zajc, 2012). Comme ce savoir était inégal, davantage d'attention aurait dû être portée plus tôt sur les émotions vécues par chaque enseignante afin de mieux comprendre les résistances et ainsi mieux intervenir. Le démarrage lent de l'essentielle action en lien avec le PPI de chaque enseignante était-il le symptôme criant d'un malaise ou encore d'un temps nocturne où alors que rien ne semble se passer, un passage entre le pourquoi vers le pourquoi pas s'effectue tout de même (Paul, 2016)? Il y aurait eu là deux façons de réagir cette période de latence : 1) dans l'action, en prenant en compte plus rapidement les manifestations et des réactions des enseignantes, ce qui aurait sûrement permis l'avancement plus efficace des travaux envisagés et 2) dans la réflexion pour tenter de comprendre le malaise ou considérer cette période comme nécessaire à la poursuite du projet et en prendre acte uniquement, mais consciemment.

À cet égard, les entrevues individuelles ont été un moment charnière durant ce parcours parce qu'elles m'ont notamment permis de mieux connaître les enseignantes qui se sont permis l'expression de sentiments en lien avec le projet (insécurité, incompréhension, remise en question de leurs compétences, etc.) ainsi que le partage d'impressions, de questions et d'intentions. Je retiens donc que « c'est à l'accompagnant d'impulser la démarche » (Paul, 2009, p. 50) qui respectera l'irrégularité de l'avancement du parcours, mais en influençant la cadence pour plus de régularité. Le respect du rythme était donc nécessaire à la maturité de la dynamique du groupe afin de favoriser l'atteinte de l'objectif du parcours : mettre en œuvre un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel. En ce sens, en parallèle à l'évolution de la dynamique du groupe, je me suis définie plus clairement en tant qu'accompagnante d'une équipe enseignante par une plus grande

conscience de mes compétences et une compréhension plus efficace des événements et des dynamiques personnelles de chaque enseignante.

La fin du projet s'est traduite par l'épuisement du calendrier de travail. Cependant, cette perspective linéaire n'a pas permis d'envisager les moments de tâtonnement, d'hésitation, d'incertitude et de résistance qui ont été rencontrés tout au long du parcours. Je réalise que la prescription de temps ne rend pas impossible l'essentielle intégration de ce que Paul (2016) identifie comme un temps de présence/absence, mais elle confronte à l'éventualité de ne pas atteindre les objectifs, tels que définis à la phase de planification. Bien que le parcours doctoral soit terminé, j'ai offert de poursuivre la relation d'accompagnement à un rythme différent, afin de permettre aux enseignantes de mener à terme leur projet collectif. Par respect et considération pour le travail amorcé, pour permettre l'ajustement des pratiques à un rythme qui sera davantage en accord avec leur niveau de développement professionnel, par plaisir de travailler avec elles, la démarche est susceptible de se poursuivre, nourrie d'une connaissance de soi et de l'autre qui permettra d'aller là où les enseignantes veulent aller.

4.3. Mode de déplacement initié par l'autre

Compte tenu de l'importance du contexte dans lequel le parcours doctoral s'est déroulé, l'adoption de postures susceptibles d'être sollicitées à différents moments a été nécessaire (Charlier et Biémar, 2012), mais, quelle qu'en soit la nature, des compétences reposant sur la sollicitude, l'art de l'écoute, le questionnement et la rétroaction (Biémar, 2012; Guillemette, 2011) ont aussi dû être manifestées afin d'assurer la réussite de la démarche d'accompagnement

et le bien-être des participantes favorisant une transformation de ma pratique et un regard différent des situations.

L'expérience d'accompagnement me sert de tremplin pour mieux cerner l'identité de l'accompagnante que je suis et qui s'est forgée dans ma façon de faire au regard d'un modèle ayant fait ses preuves et d'un autre modèle ayant émergé de mon expérience. Au regard de Biémar et Castin (2012), je pourrais avancer que cette confiance en moi a permis l'émergence d'une posture à la fois souple et rigide me permettant de faire des adaptations qui tiennent compte des caractéristiques des enseignantes afin qu'elles profitent de l'accompagnement. J'adhère mieux à mon rôle qui consiste à susciter le questionnement et être personne-ressource, sans pour autant adopter une position d'experte (Paul, 2007). Je dirige mieux parce que j'encadre, ce qui a comme effet de rassurer les enseignantes et de tracer une voie possible dans le projet. Au regard de Lafortune (2009a), en portant un regard plus attentif aux besoins individuels de chaque membre du groupe en termes d'accompagnement, je sais mettre en place un projet pour accompagner un processus de changement. En réfléchissant à la nature du changement désiré, aux tâches à exécuter et aux moyens envisagés, il est maintenant plus aisé pour moi de mettre en œuvre les étapes à réaliser et d'être plus prompte à faire des ajustements, le cas échéant.

5. EXPLICITATION DU DÉVELOPPEMENT DE CES SAVOIRS PROFESSIONNELS AU REGARD DE MA PROPRE TRANSFORMATION PROFESSIONNELLE IDENTITAIRE

En m'engageant dans ce projet d'intervention s'appuyant sur une démarche de RAF, je me suis inscrite dans une posture interprétative obligeant une réflexion sur moi afin de « continuellement clarifier [ma] posture pour espérer agir localement tout en pensant globalement » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 199). L'importante place de la relation et la nature du projet m'ont amenée à prendre en compte le caractère évolutif et émergent du déroulement de la recherche, le caractère interprétatif de l'analyse des données (Savoie-Zajc, 2018) et l'importance du rythme. À la lumière de l'expérience vécue, mon accompagnement sera différent, davantage en accord avec ma lecture de la situation qui, selon moi, requerrait davantage d'encadrement pour ensuite laisser place à la réflexion.

Le parcours doctoral a été un terrain propice aux questionnements et aux remises en question qui ont été nécessaires à la prise de conscience de certains aspects propres à ma transformation professionnelle. Au début de ce parcours doctoral, ma posture était davantage celle d'une praticienne (enseignante), ce qui a influencé ma compréhension des postures d'accompagnatrice et de chercheuse et mon adhésion à celles-ci. Je savais que je ne pouvais me restreindre à prendre un rôle de participante parmi les enseignantes, mais un sentiment d'imposteur quant au rôle de chercheuse m'amenait à demeurer dans cette zone de confort sécurisant. Étant également enseignante dans un programme du secteur technique, j'ai eu longtemps l'impression d'être parmi les enseignantes. Je ne cherchais pas à mettre en veilleuse

mon identité professionnelle comme chercheuse et comme praticienne (Kohn, 2001, cité dans De Lavergne, 2007), mais je me suis vu osciller d'une position de praticienne professionnelle à une position de chercheuse et je privilégiais l'accompagnement qui, pourtant, devait être intégré dans le projet sans en prendre toute la place. Ce mouvement d'hésitation a nourri mes interrogations au regard de la posture à adopter. Suis-je chercheuse, praticienne, accompagnatrice ou un peu des trois? Je comprends qu'il était nécessaire d'assumer ce que sous-tendait ce parcours doctoral – l'action, la recherche et la pratique –, mais le dispositif d'accompagnement choisi m'offrait un terrain propice pour basculer dans une position confortable pour la travailleuse sociale que j'étais et l'enseignante que je suis.

Ayant adopté une perspective socioconstructiviste (Lafortune, 2006), le repositionnement de ma posture⁵⁹ était essentiel à la réussite de ce projet en passant de la logique de transmission de savoirs vers la reconnaissance explicite du savoir d'expérience des enseignantes. L'enseignement et l'accompagnement faisaient référence à des gestes professionnels qui m'étaient familiers, parce que compatibles avec la relation d'aide (ma première profession) et la profession enseignante, mais le projet d'intervention qui s'appuie sur l'accompagnement à travers une CA a créé un espace moins défini que j'ai dû explorer pour mieux définir mon rôle et celui des enseignantes et intégrer la dynamique de coconstruction, ceci pour mieux accompagner.

⁵⁹ Paul (2016) distingue la posture du positionnement. Celui-ci résulte d'une action délibérée, conduit à prendre position en affirmant ce choix alors que la posture est ce qui émane de soi, ce qui est engagé dans la relation à l'autre dans une situation.

Dès l'instant où la recherche et l'accompagnement ont cessé de s'opposer, il m'est devenu plus aisé de les rendre complémentaires et de m'éloigner d'une posture unique de praticienne. La gestion dialogique dans laquelle « le praticien-chercheur assume la coexistence en situation de ces deux positions, dont tantôt l'une, tantôt l'autre domine » (De Lavergne, 2007, p. 37) est devenue plus consciente, me permettant ainsi de considérer la collecte de données comme un moyen pour constituer une mémoire et des repères pour ajuster l'intervention. Ainsi, la pratique de la chercheuse-accompagnatrice s'est distinguée de la praticienne (Cuche, Canivet et Donnay, 2012), parce que l'accompagnement s'y est intégré :

Le praticien serait d'abord orienté par l'Action et les Savoirs pratiques qui lui permettraient d'être plus professionnel [...], ce qui n'empêche pas qu'il puisse adopter une attitude de recherche. Le chercheur serait centré sur la compréhension, mais peut aussi être intéressé par la création de Savoir d'action [...] qui seraient transférable dans d'autres situations (p. 143).

Comme « c'est la posture qui est déterminante puisqu'elle engage en les orientant, et la relation et la démarche » (Paul, 2016), celle-ci a trouvé sa place dans mon rôle professionnel de praticienne-chercheuse qui a dû « faire le deuil de la solution qui [me maintenait] dans l'expertise » (Paul, 2016, p. 92) parce que l'expertise des enseignantes était nécessaire pour mener à bien les deux projets prévus dans ce parcours. Graduellement, l'accompagnement a signifié le soutien au questionnement et l'ouverture au dialogue dans une recherche mutuelle de sens et d'écoute de soi et des autres. J'ai donc mieux occupé une posture tierce qui « consiste à soutenir la relation de la personne accompagnée dans sa situation » (Paul, 2016, p. 94)

en créant des espaces de réflexion, tant pour moi que pour les enseignantes. Cette posture de praticienne-chercheuse m'a donc permis la création d'un environnement propice aux relations en étant parfois experte, parfois facilitatrice. Je sais, encore davantage maintenant, que ces habiletés sont des forces que je possède grâce à une prise de conscience engendrée durant le parcours et parce qu'elles sont reconnues par l'équipe enseignante.

CONCLUSION

Dans une perspective de développement professionnel et de coconstruction de nouveaux savoirs (Guillemette, 2011; Guillemette et Savoie-Zajc, 2012; Savoie-Zajc, 2001, 2005), ce parcours doctoral a permis la production de ces savoirs professionnels pertinents pour la communauté professionnelle au collégial : La compréhension renouvelée de la notion de savoir-être à évaluer dans une approche par compétences et la mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et qui s'appuie sur le jugement professionnel. Également, ces savoirs professionnels comme praticienne-chercheuse et membre de cette communauté ont aussi été développés : Mener un projet d'intervention s'appuyant sur une méthodologie de recherche-action-formation et accompagner une équipe enseignante.

Comme ces savoirs professionnels s'appuient sur une série de savoirs (scientifiques, institutionnels, pratiques, expérientiels) (Vanhulle, 2009), l'expérience d'accompagnement a mené au développement et à l'identification de savoirs professionnels à deux niveaux : 1) des pratiques évaluatives du savoir-être adaptées à un contexte professionnel en tenant compte de l'approche par compétences et 2) de mes compétences d'accompagnement d'une équipe enseignante au collégial. Les réflexions et les questionnements soulevés tout au long de cette démarche doctorale ont été nécessaires pour être en mesure de « déplier [les savoirs professionnels] afin d'en appréhender une meilleure intelligibilité » (Cuche, Canivet et Donnay, 2012, p. 147). L'accompagnement de mon équipe de direction et d'autres personnes étant intervenues tout au long du parcours et durant ma démarche de développement professionnel a

permis cette essentielle réflexion au regard des actions posées, des ajustements à opérer et de mes forces dans la relation avec l'autre.

Étant un savoir singulier (Cuche, Canivet et Donnay, 2012) s'il est considéré isolément, cette connaissance de soi en interaction avec d'autres a manifestement été une source de savoir pour mon développement professionnel parce qu'il interfère déjà dans ma façon de communiquer, notamment avec mes pairs enseignantes et enseignants et la communauté scientifique. Arrivée aux termes de ce parcours doctoral, il m'apparaît donc essentiel de terminer cet essai doctoral par le repérage des ancrages dans le développement de mes savoirs professionnels afin de projeter des actions futures à titre de leader dans ma communauté : le réseau collégial.

Langevin (2009) mentionne qu'un bon accompagnement signifie de ne pas faire à la place de l'autre, mais « faire avant », signifiant de réfléchir, planifier, prévoir et comprendre l'autre avec empathie et « faire avec » référant au respect du rythme et en acceptant l'erreur comme élément essentiel à toute démarche de changement. L'expérience d'accompagnement m'a permis d'intégrer ces deux postures qui sont maintenant possibles par le développement de ma compétence à agir conformément à une série de valeurs (les miennes, celles des personnes accompagnées et celles du milieu) et en me guidant selon des finalités d'un établissement ou d'un programme. Cette vision plus globale des situations me permet d'endosser avec plus de confort une posture de leader pédagogique que j'explicitai au regard de ses cinq déterminants : 1) la connaissance et la maîtrise du contexte, 2) la crédibilité et la position officielle,

3) le réseautage, 4) l'existence d'un réseau de décideurs et 5) l'existence d'un réseau pédagogique (Laurijssen, Gilis, Clément, Buelens et Huyghe, 2009).

En ce qui concerne le premier déterminant, je constate qu'en étant maintenant en mesure de réaliser un diagnostic situationnel d'un contexte en prenant en compte les difficultés ainsi que les politiques guidant les choix et les possibilités, je comprends bien l'importance d'être à l'écoute du contexte pour adapter le changement souhaité ou mieux évaluer le chemin à parcourir et prévoir les embûches possibles. Cette capacité de « faire avant » proposée par Langevin (2009) me permet de positionner mon leadership dans une équipe parce que mes propositions traduisent cette compréhension d'une réalité qui n'est pas la mienne. Je crois que le fait de chercher à comprendre cette réalité est une marque de respect pour les personnes accompagnées qui sentent que l'accompagnement envisagé se fait sur leur terrain, au regard de leurs besoins et de leur réalité. L'adaptation, l'écoute de l'autre et l'empathie demeurent les moteurs de cette mise en relation qui permettent ensuite l'accompagnement.

Le second déterminant en lien avec ma crédibilité m'amène à me positionner dans une posture de leader et non d'experte qui, à mon sens, est un rôle qui freine la collaboration et la coconstruction. En tant que leader, il m'apparaît plus justifié de mettre de l'avant mon expertise en tant que praticienne-chercheuse dans un domaine portant sur l'évaluation des apprentissages, notamment le savoir-être. En valorisant le leadership plutôt que l'expertise, j'opte pour une relation de partage et non une relation hiérarchique basée sur les connaissances. La posture d'expert freine selon moi l'action alors que l'ajustement durable des pratiques passe par

la coconstruction vers l'atteinte d'une situation désirée. L'expertise doit être au service de l'action et en ce sens, la position stratégique est celle du leader qui saura insuffler l'action.

Le réseautage est un déterminant stratégique pour un leadership pédagogique. À cet égard, la fin du parcours doctoral vient aussi modifier un contexte d'échange d'expertises et d'idées propice aux remises en question et aux échanges pour nourrir la réflexion. Je crois que comme leader, j'ai maintenant la responsabilité de rechercher des contextes similaires qui me permettront de poursuivre mon développement professionnel. En ce qui me concerne, ce besoin se traduira dans mon implication au niveau départemental et institutionnel et par la poursuite de mon développement dans d'autres sphères du réseau collégial, notamment au niveau de la gestion. En restant active et impliquée, je raffine mes connaissances et je retrouve un milieu propice aux changements et l'ajustement de mes propres pratiques.

Avec la fin de cette démarche doctorale, je retrouve la disponibilité à m'impliquer dans différentes instances, notamment dans les comités en lien avec la gestion et les pratiques pédagogiques. Prenant appui sur mon expérience professionnelle dans le réseau collégial et universitaire, je me sais outillée et en mesure de poursuivre autrement mon engagement auprès de la communauté collégiale en mettant à profit mon expertise en évaluation, en pédagogie collégiale et au niveau des programmes, ainsi que mes expériences comme praticienne-chercheuse.

Finalement, en ce qui concerne l'importance d'un réseau pédagogique, je souhaite mettre à profit les savoirs professionnels développés durant ce parcours et surtout, bénéficier des savoirs d'autres praticiennes-chercheuses et praticiens-chercheurs. Le réseau collégial compte parmi ses

membres des personnes engagées dans l'élaboration de projets de différentes envergures, mais tous en lien avec l'amélioration des pratiques au bénéfice de nos étudiantes et de nos étudiants. Ce réseau, riche en apprentissages et en expérience, constitue un réseau pédagogique à portée de main.

En portant un regard sur mes capacités relationnelles, mon engagement et mon dynamisme qui me permettent d'entraîner des personnes dans l'action et ainsi contribuer en collaboration au succès de différents projets, je crois pouvoir contribuer à l'amélioration constante des actions dans le réseau collégial, ceci en concertation avec différentes actrices et différents acteurs de l'éducation. Les retombées de cette expérience au doctorat professionnel sont déjà grandes et me permettent d'envisager d'autres avenues professionnelles qui m'amèneront à faire du développement professionnel une priorité, à encourager les personnes en ce sens et à fournir un appui tangible aux initiatives d'équipes enseignantes ou de professionnelles et de professionnels désireuses de s'engager dans cette voie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albandea, I. et Giret, J.F. (2016, 17 janvier). *L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés*. *Net.Doc*, 149. Repéré à <http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/L-effet-des-soft-skills-sur-la-remuneration-des-diplomes>
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles , Belgique : De Boeck.
- Allal, L. et Lafortune, L. (2008). À la recherche du jugement professionnel. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 3-10). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 22, 25-38.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels des stagiaires. Dans P Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 91-105). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Ambrose, S. A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M. C. et Norman, M. K. (2010). *How learning works: 7 Research-Based principles for Smart Teaching*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Anadón, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 19-36). Montréal, Canada : ERPI.
- Bailly, F. et Léné, A. (2015). Post-face : Retour sur le concept de compétences non académiques. *Revue Française de sciences sociales*, 130, 69-78.
- Bareil, C. (2008, automne). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience. Dans *Télescope*. Repéré à http://www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_14_no_3/Telv14n3_Bareil.pdf
- Beauchamp, M. (2013). *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social* (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada. Repéré à <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1858/031890-beauchamp-ens-eval-attitudes-travail-social-collegial-essai-usherbrooke-2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beaudoin, S. et Spallanzani, C. (2012). L'équilibre entre responsabilité éthique et scientifique dans l'étude du développement professionnel. *Recherches qualitatives*, 12, 40-54.
- Bédard, D. et Béchar, J.P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Presses universitaires de France.

- Bednar, A., Levie, W.H. (1993). Attitude-Change Principles. Dans Fleming, M.L. *Instructional Message Design: Principles from the Behavioral and Cognitive Sciences*, Englewood Cliffs, N.J: Educational Technology Pubns.
- Bélair, L. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 355-380). Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale/Collection PERFORMA.
- Bellier, S. (2004). *Le savoir-être en entreprise* (2^e éd). Paris, France : Institut Vital Roux. Vuibert. (Ouvrage original publié en 1998)
- Berthiaume, D. (2012, mars). *Compétences transversales et université : Repérage et évaluation*. Communication présentée au Colloque Promosciences, Nantes, France.
- Bertrand, L. (2017). *Comprendre les soft skills*. Récupérer le 2 novembre 2019 à <https://qc.video.search.yahoo.com/yhs/search?fr=yhs-iba-1&hsimp=yhs-1&hspart=iba&p=youtube+Bertrand+soft+skills#id=1&vid=86d7fb33cad334c882ab520d504261f2&action=click>
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 19-33). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Biémar, S. et Castin, J. (2012). La posture singulière d'un pair accompagnateur. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 35-56). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Bizier, N. (2012). Former et accompagner le personnel enseignant du collégial en entrant par sa passion : la discipline enseignée. Dans L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p. 209-227). Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale/Collection PERFORMA.
- Boisvert, M., Lacoursière, M. et Lallier, A. (2008). L'aventure collective du Renouveau de 1992 à 2004 : une maturation engageante. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p. 69-89). Québec, Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Bouchamma, Y., Basque, M., Giguère, M. et April, D. (2019). *Communauté d'apprentissage professionnel. Profil de compétences des directions d'établissement d'enseignement*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Bouchamma, Y. et Michaud, C. (2013). Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores. *Éducation et francophonie*, 41(2), 178-195.
- Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle. Être*. Mille-Isles, Canada-: Éditions Tout autrement inc.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.

- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique* (2^e éd.) Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1997)
- Boutinet, J. P. (2007a). Introduction. L'accompagnement dans tous ses états, Dans J. P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J. Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte : rupture, transitions, rebonds* (p. 5-16). Paris, France : Presses Universitaires de France « Hors collection ».
- Boutinet, J. P. (2007b). Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager ». Dans J. P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J. Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte : rupture, transitions, rebonds* (p. 27-49). Paris, France : Presses Universitaires de France « Hors collection ».
- Boutinet, J. P. (2010). *Grammaires des conduites à projet, formation et pratiques professionnelles*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2004). Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), 1-18.; doi : 10.4000/osp.5133
- Brodeur, M., Daudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Brookhart, S.M. (2012). *Stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage*, Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

- Calmans, J., Giret, J.F., Lemistre, P. et Ménard, B. (2015). *Compétences acquises et requises des diplômés de bac+5*. Repéré à <http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Competences-acquises-et-requises-des-diplomes-de-bac-5>
- Cartier, S. (2016). Éléments favorables à l'évaluation formative du processus d'apprentissage par la lecture. Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 315-333). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Cégep hôte (2010). *Politique institutionnelle de gestion des programmes. Cycle de gestion de programme d'études*. Cégep hôte.
- Cégep hôte (2015). *Les attitudes professionnelles - programme Techniques [...]*, Cégep hôte.
- Cégep hôte (2016). *Code de vie en stage clinique*. Cégep hôte.
- Centre d'Évaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogiques [CEDIP] (2013, décembre). Savoir-être ou savoir-faire relationnel? Dans *Les fiches en ligens de la lettre du CEDIP*. Repéré à http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_En_Lignes_no_60-1_cle0f5e73.pdf
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272.
- Charlier S. et Biémar, É. (2012). Conclusion. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 152-159). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Compétences Québec (2019). Programmes de formation. Repéré le 2 novembre 2019 à <https://www.inforoutefpt.org/>
- Conseil des collèges (1996). Moi, j'enseigne au collégial. *Pédagogie collégiale*, 9(4), 30-32.
- Cuche, C., Canivet, C. et Donnay, J. (2012). L'accompagnement, source de création de savoirs. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.). *Accompagner. Un agir professionnel* (139-152). Bruxelles : De Boeck.
- Dameron S. et Josserand, E. (2007). Le développement d'une communauté de pratique. Une analyse rationnelle. *Revue française de gestion*, 174(5), 131-148.
- De Ketele, J.M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(15), 25-27.
- De Ketele, J. M. (2013). Évaluer les apprentissages dans la formation des professionnels de la santé. Dans F. Parent, J. Jouquan. (dir.), *Penser la formation des professionnels de la santé*. (p. 285-303). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Laat, M., Boyer, S., Hudon, C., Goulet, É. et Loignon, C. (2014). Le croisement des savoirs et des pratiques avec des personnes en situation de pauvreté. Une condition nécessaire pour une société du savoir inclusive. *Revue Globe*, 17(2), 69–91.
- De Lavergne, C. (2007). *La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative : actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative de l'Association pour la recherche qualitative* (p. 28-43). Montpellier, France.

- Dépret, É et Filisetti, L. (2004). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), 1-19. Repéré à <https://journals.openedition.org/osp/5090>
- Demers, G. (2014). *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*. Québec, Canada : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/3725/1/D1045.pdf>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd, p. 317-342). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2004)
- Dionne, L. et Couture, C. (2013). Analyse et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 212-231.
- Dionne, L. Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.

- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes et ses approches* (3^e éd, p. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W. et Tiberghien, A. (2018). Exploring Relations Between Formative and Summative Assessment. Dans J. Dolin et R. Evans (dir.), *Transforming Assessment* (p. 53-80). Cham, Switzerland : Springer International Publishing. Repéré à https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-63248-3_3
- Dorais, L. (2009). *Proposition d'une démarche d'évaluation des attitudes dans un stage clinique en soins infirmiers au collégial* (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Montréal, Canada. Repéré à http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Evaluation_des_attitudes_Essai_Louis_e_Dorais_UdS_Avril2009.pdf
- Dorais S. (1990). Réflexion en six temps sur l'approche-programme. *Pédagogie collégiale*, 4(1), 37-41.
- Durand, M.J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, Canada : Marcel Didier.
- Enlart-Bellier, S. (2007). Compétences sociales et relationnelles et contextes professionnel. Dans B. Thivierge (dir.), *La question des compétences sociales et relationnelles. Points de vue de praticiens* (p. 33-42). Paris, France : L'Harmattan.
- Epstein, R.M. et Hundert, E.M. (2002). Defining and assessing professional competence. *American Medical Association*, 287(2), 226-235.

- Faucher, C. (2009). *Explication du raisonnement clinique chez les optométristes de niveaux compétenc et expert : développement du modèle de raisonnement clinique en optométrie* (Thèse de doctorat inédit en éducation). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada. Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/939>
- Fernandez, N., Dory, V., Ste-Marie, L.G., Chaput, M., Charlin B. et Boucher A. (2012). Varying conceptions of competence: an analysis of how health sciences educators define competence. *Medical Education*, 46, 357-365.
- Filisetti, L. (2009). *La politesse à l'école*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34.
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)
- Fortin, M-F. 11.1 Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)
- Fourez, G. (2002). *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences* (4^e éd.). Bruxelles, Belgique: DeBoeck Université. (Ouvrage original publié en 1997)

- Gerard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 1-10. Repéré à <http://www.fmgerard.be/textes/SubjEval.pdf>
- Geoffrion, P. (2009) Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (5^e éd, p. 391-414). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1982)
- Geoffrion, P. (2016) Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (5^e éd, p. 401-425). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1982)
- Gohier, C. (2006). Les sources du savoir-être comme finalité éducative : former à être, une injonction paradoxale? *Nouvelles pratiques sociales*, 18(2), 172-185.
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2018). *L'éthique professionnelle en enseignement supérieur*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Canada (2014). *Énoncé de politique des trois conseils. Éthique de recherche avec des êtres humains*. Ottawa, Canada : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada.
- Gouvernement du Québec (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec, Canada : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Gouvernement du Québec (2001). *Règlement sur le Régime des études collégiales* : L.R.Q., c. C-29, a.18, 1993, C.25, a.11. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-29,%20r.%204>

Gouvernement du Québec (2004). *Élaboration des programmes d'études techniques. Guide de conception et de production d'un programme. Partie ministérielle de la composante de formation spécifique*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Guide_Elaboration_des_programmes_d_%C3%A9tudes_techniques.pdf

Gouvernement du Québec (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec*. Québec, Canada. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/Formation-professionnelle-technique-2010-VF.pdf

Gouvernement du Québec (2014). *Avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport et ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la science : Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.

- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial* (Mémoire de maîtrise inédit) Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
Repéré à
http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Evaluation_des_attitudes_et_des_comportements_en_stage_au_collegial-Vfinale-RGosselin.pdf
- Grisé, S. et Trottier, D. (2002). *L'évaluation des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Ouvrage financé par le Regroupement des collèges PERFORMA, Rimouski, Canada : Collège de Rimouski.
- Guay, M. H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd, p. 183-211). Montréal : Pearson ERPI. (Ouvrage original publié en 2004)
- Guay, M. H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd, p. 236-267). Montréal, Canada : Les Presses de l'université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2004)
- Guay, M. H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (6^e éd., p. 539-576). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1982)

- Guillemette, S. (2011). *Étude de l'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative par des directions d'établissement : expérimentation d'un modèle d'accompagnement collectif* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada. Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/961?show=full>
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 119-132.
- Guillemette, S., Morin, F. et Simon, L. (2016). Une démarche de questionnement pour une gestion différenciée de l'activité éducative. *Formation et profession*, 23(3), 45-56.
- Guillemette, S. et Simon, L. (2014). Dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif qui guident la réflexivité chez des directions d'établissement en milieu scolaire. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 3, 13-27. Repéré à <http://www.analysedepatique.org/?p=1223>
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391.

- Hobeila, 2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd, p. 51-84). Montréal, Canada : Les Presses de l'université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2004)
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences? *Éducation et formation*, e296, 31-43.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Jutras, F. (2018). L'éthique professionnelle : un cadre pour l'autorégulation de l'agir professionnel en situation d'intervention sur ou auprès d'autrui. Dans J. Mukamurera, J.F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui. Conditions, modalités et perspectives* (p. 66-86). Montréal, Canada : Les éditions JFD.
- Krueger, R., et Casey, M. (2009). *Focus groups : A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Labruffe, A. (2008). *Le savoir-être! Un référentiel professionnel d'excellence* (2^e éd.). La Plaine Saint-Denis : AFNOR Éditions. (Ouvrage original publié en 2005)
- Lacroix, A., Marchildon, A. et Bégin, L. (2017). *Former à l'éthique en organisation : une approche pragmatiste*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Laferrière, T. et Allaire, S. (2010). Développement professionnel d'enseignantes et d'enseignants : les passeurs de frontière qui façonnent l'École éloignée en réseau. *Éducation et formation*, 293, 101-120.
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 5, 187-202.
- Lafortune, L. (2008). *Exercice et développement du jugement professionnel. Des liens avec l'évaluation et le travail en équipe de collègues*. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC510/F930761185_12_jug_prof_eva1_tec_oct8.pdf
- Lafortune, L. (coll. Lepage, C., Persechino, F. et Bélanger, K. (2009a). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership partagé*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (coll. Lepage, C., Persechino, F.) (2009b). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Daudelin, C. (2001). *L'accompagnement socioconstructiviste*, Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.
- Lafortune, L. et St-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Québec : Les Éditions Logiques.

- Lagadec, A.M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyens de développement des compétences : ancrages théoriques, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs. *Recherche en soins infirmiers*, 2(97) 4-22.
- Lakhal, S. (2012). *L'effet de la personnalité sur le choix de la concentration, l'attrait et la performance aux méthodes d'évaluation dans la perspective de l'aide à la réussite à l'université en sciences de l'administration* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.633.3691&rep=rep1&type=pdf>
- Lakhal, S., Frenette, É. et Sévigny, S. (2017). L'effet de la personnalité sur la performance des étudiants universitaires en sciences de l'administration à l'examen écrit, au test à choix multiple et aux travaux pratiques. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1). Repéré à https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol8/iss1/10/
- Langevin (2009). Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. Dans D. Bédard et J.P. Bédard. *Innover dans l'enseignement supérieur*. (p. 139-150) Paris, France : Presses universitaires de France.
- Laroche, B. (2017) *Conception d'un portfolio hybride numérique pour certifier l'acquisition des compétences de l'étudiante et de l'étudiant du collégial en Sciences humaines* (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada. Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11566/Laroche_Benoit_MEd_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Laurijssen, Gilis, Clément, Buelens et Huyghe (2009). Le leadership pédagogique. Une vision à développer. Dans D. Bédard et J.P. Bécharde. *Innover dans l'enseignement supérieur*. (p. 93-108) Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lave. J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Laveault, D. (2005). L'évaluation et les compétences : continuité et progression. *Bulletin Formation et Profession*, 11(1), 18-22.
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-500.
- Laveault, D. (2012, juin). *Le jugement professionnel de l'enseignant : quel impact sur la profession?* Communication présentée au 32^e colloque l'Association québécoise de pédagogie québécoise. Gatineau, Canada.
- Leblanc, G., Dumoulin, M. J., Garant C. et Larouche H. (2013). Développer une posture d'accompagnement en conseillances pédagogiques. Quelques indices de changement. Dans C. Landry, et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherches et partenariat : pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (p. 115-137). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris, France : Eyrolles Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable.

Éducation permanente, 188(3), 97-112.

Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives* (7^e éd.). Paris, France : Eyrolles. (Ouvrage original publié en 2000)

Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Paris, France : Eyrolles.

Le Bouëdec, G. (2007). Tous accompagnateurs? Non : Il n'y a d'accompagnement que spirituel.

Dans J. P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J. Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte : rupture, transitions, rebonds* (p. 169-188) Paris, France : Presses Universitaires de France « Hors collection ».

Le Bouëdec, G., du Crest, A., Pasquier, L. et Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* Paris, France : L'Harmattan.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communauté. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9.

Leclerc, M., Dumouchel, C. et Degranpré, M. (2015). La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire. *Formation et profession*, 23(3), 85-98.

- Legault, G.A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.), Montréal, Canada : Guérin. (Ouvrage original publié en 1974)
- Lepay, É. (2008). La formalisation des savoirs professionnels dans le champ du travail social. Définition, énonciation, références, validations. *Pensée plurielle*, 3(19), 63-73. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2008-3-page-63.htm>
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétence au collégial* (Thèse de doctorat inédit en éducation). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada. Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/947>
- Leroux, J.L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation des compétences. Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 165-183). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Leroux, J.L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (p. 65-104). Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale/Collection PERFORMA.

Lewis, G. (2019, 3 janvier). The most in-demand hard and soft skills of 2019. [Billet de blogue]

Repéré à <https://business.linkedin.com/talent-solutions/blog/trends-and-research/2018/the-most-in-demand-hard-and-soft-skills-of-2018>

Louis R. et Bédard D. (2015). Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (p. 23-63). Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale /Collection PERFORMA.

Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial* (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada. Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7678>

Lussier, S. et Gosselin, R. (2015). Une démarche pour l'évaluation des attitudes. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (p. 627-648). Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale/Collection PERFORMA.

Maguire, M. et Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step. Guide for Learning and Teaching Scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 8(3), 351-514.

Manoogian III, J. et Benson, B. (2016), *Codex des biais cognitive*. Repéré à <https://www.penser-critique.be/wp-content/uploads/2018/02/codex-biais-cognitifs.pdf>

- Martin, B. et Briggs, L. (1986). *The Affective and cognitive Domains : Integration for Instruction and Research..* Englewood Cliffs, N.J: Educational Technology Pubns.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mathieu, S. et Royal, L. (s.d.) *Les parcours de professionnalisation : une nouvelles pratiques curriculaire qui favorise l'élaboration de situations d'apprentissage professionnalisant ; Le cas du microprogramme de 2^e cycle en conseillanc pédagogique.* Repéré à https://www.usherbrooke.ca/doctorat-medecine/fileadmin/sites/doctorat-medecine/documents/Journee_Programme/story_content/external_files/Les_parcours_de_professionnalisation.pdf
- Maubant, P. et Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-16. Repéré à <https://journals.openedition.org/ripes/593>
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2009). *You and Your Action Reseach Project.* New York, NY : Routledge.
- Michaud, C. et Bourgault, P. (2010). Les devis de recherche non traditionnels. Dans M. F. Fortin (2010), *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd, p. 362-387). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)
- Michelik, F. (2008). La relation attitude-comportement : un état des lieux. *Éthique et économie/Ethics ans Economics*, 6(1), 1-11.

- Minichiello, F. (2017). Compétences socio-émotionnelles : recherches et initiative. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 1-5. Repéré à <https://journals.openedition.org/ries/6008>
- Moreau, A., Leclerc, M. et Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41(2), 35-61.
- Morlaix, S. (2007). Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire? Dans J.F. Giret et S. Morlaix (dir.), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (p. 21-39). Dijon, France : Éditions Universitaires de Dijon.
- Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugement et évaluation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 455-463.
- Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions vives*, 23, 2-17.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 465-482.

- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation: quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, C. et P. Wouters, *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 237-249), Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mottier Lopez, L., Blanc, C., Dechamboux, L. et Tobola Couchepin, C. (2017). Les héritages de Jean Cardinet : regards à partir de trois recherches doctorales sur l'évaluation des apprentissages des élèves en classe. Évaluer. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 3(3), 51-67.
- Mottier Lopez, L. et Cattafi, F. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. Dans L. Lafortune et L. Allal (éd.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 159-186). Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.
- Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Mottier Lopez, L. et Morales Villabona, F. (2018). Quand les enseignants de l'école primaire évaluent des résolutions de problèmes additifs : étude des incidents critiques en cours de jugement. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(1), 125-161.

- Mottier Lopez, L. et Tessaro, W. (2016). Introduction : pourquoi interroger le jugement professionnel dans l'évaluation et la régulation des apprentissages des élèves? Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 7-22). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurara (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment?* (p. 9-33). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Desbiens, J-F. et Perez-Roux, T. (2018). Le développement professionnel dans les professions adressées à autrui : concepts et enjeux. Dans J. Mukamurera, J.F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui. Conditions, modalités et perspectives* (p. 17-29). Montréal, Canada : Les Éditions JDF.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Mukamurera, J., Portelance, L. et Martineau, S. (2014). Développement et persévérance professionnels : Enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurara (dir.), *Développement et*

persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment? (p. 1-7).

Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie Collégiale*, 20(2), 13-16.

Nizet, I. (2015). Les pratiques évaluatives au quotidien : enjeux culturels et identitaires. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (p. 129-153). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale/Collection PERFORMA.

Nizet, I. (2016). Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 44(2), 109-125.

Nizet I. et Leroux, J. L. (2015). La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 15-29.

Nguyen, D. Q. et Blais, J. G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation technique. *Pédagogie médicale*, 8(4), 232-251.

Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique enjeux* (Thèse de doctorat inédite,—Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/7213/>

- Ouellet, A. (1978). Analyse du concept attitude : du concept théorique au concept opératoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(3), 365-374.
- Paillé, P. (2004). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 13(3), 215-230.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4^e éd.) Hauts-de-Seine, France : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 2007)
- Pansu, P., Bressoux, P., Leonesio, A.-M. et Mezière, C. (2000). Pour une analyse de la construction du jugement scolaire. *Psychologie et éducation*, 42, 51-66.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Paris, France : L'Harmattan.
- Paul, M. (2007). L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes. Dans J. P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J. Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte : rupture, transitions, rebonds* (p. 251-274). Paris, France : Presses Universitaires de France « Hors collection ».
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 129-139. Repéré à <https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR062-8.pdf>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 3(110), 13-20.

- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck supérieur.
- Penso-Latouche, A. (2000). *Savoir-être : compétence ou illusion ?* Paris, France : Éditions Liaison.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (5^e éd.). Paris, France : ESF éditeur. (Ouvrage original publié en 2001)
- Phaneuf, M. (2013). *Quelques repères pour évaluer les attitudes et les comportements professionnels en soins infirmier*. Repéré à http://www.prendresoin.org/wp-content/uploads/2012/11/Quelques_reperes_pour_evaluer_attitudes_et_comportements_en_soins_infirmiers1.pdf
- Plouffe, G. (2016). Les caractéristiques d'un parcours professionnalisant co-construit au travers d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(1), 10-18.
- Potvin, P. (2016). *L'alliance entre le savoir issu de la Recherche et le savoir*. Boucherville, Canada : Béliveau éditeur.

- Pratte, M., Ross, J. et Petclerc, R. (2014). *Intervenir dans le développement des attitudes professionnelles*. Rapport de recherche PAREA, Cégep Limoilou et Cégep Garneau. Repéré à <https://cdc.qc.ca/parea/788803-pratte-ross-petclerc-intervenir-developpement-attitudes-professionnelles-garneau-limoilou-PAREA-2014.pdf>
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal, Canada : Presses internationales polytechnique.
- Qualification Québec (2019). *Le système d'éducation au Québec*. Repéré le 10 octobre 2019 à <https://www.qualificationsquebec.com/reconnaissance-competences/le-systeme-scolaire-du-quebec/>
- Raisky, C. et Loncle, J.C. (1993). Didactiser des savoir professionnels : l'exemple des formations agronomiques. Dans Jonnaert et Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p.339-366). Sherbrooke, Canada : Édition du CRP
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive* (14^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur. (Ouvrage original publié en 1997)
- Redecker, C., Leis, M. et Leenderste, M. (2011) *The Future of Learning : Preparing for Change*, Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rey, B. (2009). « Compétence » et « compétence professionnelle » Autour des mots. *Recherche et formation*, 60, 103-116

- Rocher, G. (2008). L'engendrement du cégep par la Commission Parent. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p. 9-16). Québec, Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Roegier, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Rollot, O. (2018. 20 juin). *Le Pôle Léonard-de-Vinci en pointe sur les « soft skills »* [Billet de blogue] Repéré à <https://blog.headway-advisory.com/pole-leonard-de-vinci-pointe-soft-skills/>
- Romainville, M. (2012). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/499>
- Rosenberg, M., Hovland, C., McGuire, W. J., Abelson, R. P. et Brehm, J. W. (1966). *Attitude Organisation and change. An analysis of consistency among attitude components* (3^e éd.). New Haven, Connencticut : Yale University Press Inc. (Ouvrage original publié en 1960)
- Ross, J. (2009). *L'enseignement et l'évaluation d'une attitude favorable à la communication en techniques policières* (Mémoire de maitrise inédit). Université Laval, Québec, Canada. Repéré à <https://mobile.eduq.info/xmlui/handle/11515/29914>
- Roussel, J. F. (2011). *Gérer la formation. Viser le transfert*. Québec, Canada : Guérin éditeur Ltée.

- Roussel, J. F. et Sauvé P. (2016). *Analyse de besoins de formation*, Manuscrit non publié, Longueuil, Canada : Université de Sherbrooke.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec, Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2005). Soutenir l'émergence de communautés d'apprentissage au sein de communauté de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement. Dans L. Sauvé, I. Orellana et É. Van Steenberghe (dir.), *Actes du 72^e Colloque de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) : Croisement des savoirs au cœur des recherches en éducation relative à l'environnement* (p. 249-258). Montréal, Canada : Fides.
- Savoie-Zajc, L. (2007). L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovant* (p. 61-75). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation*, e-293, 9-20.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Montréal, Canada : Pearson ERPI. (Ouvrage original publié en 2004)

- Savoie-Zajc, L. (2016, 28 octobre). Intervenir dans diverses communautés d'apprentissage pour favoriser l'ajustement des pratiques pédagogiques. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=BVt5FWLcKBY>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd., p. 191-217). Montréal, Canada : Les Presses de l'université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2004)
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. St-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences. Exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Schussler, D. (2003). Schools as Learning Communities: Unpacking the Concept. *Journal of school leadership*, 13, 498-528.
- Semeijin, J. Boone, C., Van der Velden, R. et Van Witteloostuijn, A. (2005). Graduate's personality characteristics and labor market entry an empirical study among dutch economics graduates. *Economics of Education Review*, 24, 67-83. Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/6818776.pdf>

- St-Pierre, L. et Lison, C. (2009). *Une formation continue à mon image. Étude des caractéristiques des enseignantes et des enseignants des collèges francophones membre de Performa en relation avec la formation continue*. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/St-Pierre_et_Lison__2009__Formation_continue-Rapport_complet1.pdf
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif et G. Jacques (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* (p. 15-37). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissable. *Revue française de linguistique appliquée*, 18, 29-45.
- Tardif, M. (2018). Travailler sur des êtres humains : objet du travail et développement professionnel. Dans J. Mukamurera, J.F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui. Conditions, modalités et perspectives* (p. 32-64). Montréal, Canada : Les éditions JFD.
- Theurelle-Stein, D. et Barth, I. (2017). Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain, *Management & Avenir*, 95, 129-151.

Turcotte, D. (2013). Référentiels de compétences et formation en travail social au Québec. Dans L. Carignan et M. Fourdrignier (dir.), *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales* (p. 117-135). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Université Laval (2015). *Les biais de la correction : les reconnaître et les éviter*. Repéré à https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/les_biais_correction_2015.pdf

Université de Sherbrooke (2019). *Guide des études au Doctorat professionnel en éducation (D. Éd.)*. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_supérieures/Doctorat_professionnel/ded_guide_des_etudes_v2019.pdf

Université de Sherbrooke, Service de soutien à la formation. (s.d.) Repéré le 2 mars 2019 à <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/fevrier-2019/le-ssf-veille/vous-avez-dit-soft-skills-compte-rendu-de-la-table-ronde-du-jeudi-7-fevrier-2019/>

Université de Sherbrooke, Service de soutien à la formation. (s.d.) Repéré le 29 novembre 2019 à <https://www.usherbrooke.ca/destination-parcours/>

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

- Vachon, J. (2016). *Conception d'outils (autoévaluation, liste de vérification, grille d'évaluation à échelle descriptive) pour l'évaluation formative des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie*. (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada, Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9626/Vachon_Jocelyn_MEd_2016.pdf?sequence=1
- Vanhulle, S. (2009). Dire des savoirs professionnels : savoirs de référence et logique d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation* (p. 245-264). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours professionnels en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67. Repéré à www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/19/19037067
- Verhaeghe, J-C, Wolfs, L-J, Simon, X. et Compère, D. (2004). *Pratiquer l'épistémologie : Un manuel d'initiation pour les maitres et les formateurs*. Bruxelles, Belgique : DeBoeck.
- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui. Dans B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve(dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelle mise en œuvre?* (p. 27-50). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck supérieur.

Wenger E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*

(F. Gervais, trad.) Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

Wenger, E. et Snyder, W.M. (2000). Communities of practice. The organizational frontier.

Harvard Business Review, January-February, 139-145.

ANNEXE A. BIAIS DE JUGEMENT

Biais socio-cognitifs		
Biais présents dans les différentes étapes de traitement des informations menant au jugement		
Lors du recueil de l'information	Biais de confirmation	« Toutes les informations nécessaires au jugement ne sont pas traitées dans la mesure où, guidés par leurs théories et préjugés, les gens ont tendance à privilégier les informations susceptibles de confirmer leurs attentes » (Dépret et Filisetti, 2004, p. 3) ou ignorer celles qui est contredisent.
	Effet de primauté	« Les informations ambiguës sont interprétées dans le sens des attentes, et en l'absence de telles attentes, les premières informations reçues ont une influence prépondérante, car elles guident le traitement ultérieur de l'information » (Dépret et Filisetti, 2004, p. 3).
	Biais d'échantillonnage	« Les gens ont tendance à baser leurs jugements sur des échantillons d'information peu représentatifs, voire à ignorer totalement l'information statistique au profit d'exemples frappants et extrêmes » (Dépret et Filisetti, 2004, p. 3).
	Illusion de contrôle	Tendance à croire que nous avons du contrôle sur une situation que nous en avons réellement (Dépret et Filisetti, 2004).
	Rappel des informations	Le stockage et le rappel des informations sont également sources de biais parce que la mémoire est sélective et reconstructive (Dépret et Filisetti, 2004).
Prise en compte d'informations et d'indices non pertinents, conscients ou inconscients, interne ou externe	Effet de contraste perceptif	Après avoir jugé une copie comme correspondant à ce qui est attendu (modèle-type), les corrections subséquentes seront comparées à celle-ci (Durand et Chouinard, 2012; Leroux et Bélair, 2015; Savoie-Zajc, 2018).
	Effet d'amorçage d'un concept ou d'un souvenir	Tendance à utiliser indument une information comme référence (Dépret et Filisetti, 2004). Voir effet de contexte.
	Effet de l'humeur	Diminution de l'attention et de la précision de l'évaluateur avec le temps (Leroux et Bélair, 2015).
	Effet de Halo	La connaissance de certains attributs de l'étudiant peut influencer négativement ou positivement le jugement de l'enseignant (Durand et Chouinard, 2012; Savoie-Zajc, 2018).
	Effet de l'ordre	Possibilité de se laisser influencer dans la correction d'une copie par la qualité de la production qui la précède, en plus de la possibilité de se laisser influencer par le fait que c'est l'ixième copie corrigée sans pause (Université Laval, 2015, p. 3)

Lors du jugement	Erreur d'attribution causale	Juger en inférant des causes externes (ex. chance) ou internes (ex. motivation et intention) à partir des événements ou des comportements observés (Dépret et Filisetti, 2004). Se laisser influencer « rapidement par la première impression liée au contact du travail ou de la production, plus précisément, par son apparence extérieure (sa présentation formelle) » (Université Laval, 2015, p. 2).
	Corrélations illusoirs	Tendance à voir des relations causales ou des relations, tout court, là où il n'y en a pas (Dépret et Filisetti, 2004).
	Heuristique de disponibilité	Jugement en fonction de la facilité avec laquelle des exemples viennent à l'esprit de l'enseignant (Dépret et Filisetti, 2004).
	Heuristique de simulation	Un jugement en fonction de la facilité avec laquelle l'enseignant peut s'imaginer le cours d'un événement (Dépret et Filisetti, 2004).
	Heuristique de représentativité	Un jugement sur la base d'une ressemblance de surface entre une cible et une catégorie (Dépret et Filisetti, 2004).
	Heuristique d'ancrage-ajustement	Un jugement sur la base d'un point de comparaison pas toujours pertinent (Dépret et Filisetti, 2004). Difficulté à se défaire d'une première impression.
	Personnalité du correcteur	Le jugement est influencé par la vision de l'enseignant de l'évaluation, ses valeurs et ses croyances. Certains seront plus sévères alors que d'autres évitent de se compromettre et tendent à donner le même résultat à tous les étudiants (Durand et Chouinard, 2012; Leroux et Bélair, 2015; Savoie-Zajc, 2018; Université Laval, 2015).
	Tendance à l'approximation	Dans le cas de la correction de productions écrites relativement longues et complexes, vous pouvez avoir tendance à porter un ou des jugements généraux qui s'éloignent des critères d'évaluation (Université Laval, 2015).
	Effet de persistance	Tendance à évaluer toute la production d'un étudiant à partir des premières informations qu'on en tire au début (Université Laval, 2015, p. 2).
	Tendance centrale	Idée entretenue (consciemment ou non) que les résultats accordés devraient correspondre plus ou moins à une répartition selon la courbe normale (Université Laval, 2015, p. 2).

ANNEXE B. RÉSUMÉ DES COMPÉTENCES EN ACCOMPAGNEMENT

Biémar (2012) Compétences de l'accompagnateur de groupe			Lafortune, Lepage et Persechino (2009)	Lafortune et Daudelin (2001)
Boucles	Compétences générales	Compétences spécifiques	Référentiel de compétences	Compétences liées à tout accompagnement
Relation	Construire une relation de coopération entre les partenaires	Amorcer la relation Faire vivre et entretenir la relation Pratiquer l'écoute active Faciliter la communication Rendre possible	C1 : Adopter une posture visant à réaliser une démarche d'accompagnement au changement C2 : Modeler une pratique réflexive dans l'accompagnement d'un changement	Maîtriser la communication interpersonnelle dans une situation d'accompagnement. écouter activement, s'exprimer clairement en démontrant une ouverture aux autres ;
Négociation	Se donner une visibilité maximale du contexte d'intervention	Recueillir des données pertinentes pour comprendre la situation, identifier le problème et les leviers qui permettront de le résoudre; Faire un diagnostic de la situation en utilisant un cadre de référence (systémique ou autre) Informer l'accompagné	C3 : Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement C4 : Maintenir une communication réflexive-interactive dans la préparation et l'animation du processus de changement	recevoir ou donner de la rétroaction ; vérifier son interprétation d'un message, choisir l'objet du message susceptible d'aider la personne dans son apprentissage;
	Se positionner	Envers son institution Envers l'école accompagnée Envers son accompagnement	C5 : Mettre en place une collaboration professionnelle pour cheminer dans un processus de changement C6 : Mettre en place des projets d'action pour accompagner un processus de changement	établir et maintenir une bonne relation avec les personnes et demeurer attentif à cet aspect de la communication Savoir animer et gérer un groupe en situation d'apprentissage.
	Élaborer entre les partenaires, un contrat d'accompagnement	Prendre en considération le processus d'accompagnement Établir les balises de l'accompagnement	C7 : Mettre à profit des pratiques évaluatives dans un processus de changement C8 : Exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique	aider le groupe à gérer ses conflits ; soutenir l'entraide dans le cadre d'une situation d'apprentissage; soutenir la réalisation de tâches d'apprentissage

Biémar (2012) Compétences de l'accompagnateur de groupe			Lafortune, Lepage et Persechini (2009)	Lafortune et Daudelin (2001)
Boucles	Compétences générales	Compétences spécifiques	Référentiel de compétences	Compétences liées à tout accompagnement
Concrétisation	Identifier le champ des possibles en fonction du réel	Proposer des dispositifs possibles Faire part des incontournables institutionnels Faire part des risques perçus Adapter un projet d'accompagnement au contexte spécifique Prévoir de réguler le contrat établi en cours de route		Faire vivre des expériences d'apprentissage en fonction de perspectives théoriques. planifier une activité d'apprentissage ; intervenir en tenant compte de ces assises théoriques ; assurer un soutien en situation d'apprentissage ; évaluer les apprentissages en tenant compte des orientations de l'accompagnement.
	Gérer le processus d'accompagnement	Clarifier conjointement les besoins, la demande et les attentes Construire un projet de changement (objectifs, étapes, etc.) Créer une dynamique de travail commun Animer un groupe de travail		
	Pour permettre au groupe de progresser	Outiller un groupe pour lui permettre de fonctionner Formaliser le chemin parcouru		
	Apporter des éléments	Former à un comportement, à une compétence, à une zone d'expertise		

Biémar (2012) Compétences de l'accompagnateur de groupe			Lafortune, Lepage et Persechino (2009)	Lafortune et Daudelin (2001)
Boucles	Compétences générales	Compétences spécifiques	Référentiel de compétences	Compétences liées à tout accompagnement
Automatisation	Amorcer et gérer la réflexivité au sein du groupe	Aider à prendre du recul par rapport à sa réalité Aider à identifier les zones où des actions sont envisageables en fonction des besoins, des demandes, des attentes Aider à investir les endroits où des actions sont envisageables Soutenir les actions entreprises		

ANNEXE C. JOURNAL DE BORD DES PARTICIPANTES

Rencontre du (date)	
Durant cette rencontre, je découvre que :	Ce que ces découvertes influenceront (ou changeront) dans ma pratique :
Certains éléments (ou termes ou concepts) qui devront être clarifiés :	Ce que je compte expérimenter dans mes cours :
Votre PPI	
Les émotions que me font vivre :	
La présentation de mon PPI à mes pairs :	L'expérimentation de mon PPI :
Après la discussion sur votre PPI :	
Les actions que je compte entreprendre, en lien avec le projet professionnel commun (évaluer le savoir-être à l'aide du portfolio) :	
Quoi :	Mes réticences :
Comment (concrètement) :	
	Ce qui me motive :
Avec qui :	
Résultats espérés (quoi et sur qui) :	

ANNEXE D. JOURNAL DE BORD DE LA PRATICIENNE-CHERCHEUSE

Étaient présentes :

Préparation de la rencontre

Le contenu de la rencontre

Points prévus à l'ordre du jour	Ce qui a été fait (descriptif)
---------------------------------	--------------------------------

MES RÉFLEXIONS

Ce que j'ai observé (observations et manifestation)	Ce que j'en comprends (le pourquoi)	Des pistes à considérer pour la suite (régulation)
---	-------------------------------------	--

Résultats attendus

(Modélisation de la démarche entreprise voir p. 124)
--

Caractéristiques, principes, aspects généraux du groupe	Conditions facilitant l'accompagnement (lesquelles et pourquoi) Lien avec les rôles	Exploration des répercussions auprès des personnes accompagnées
---	--	---

Réflexions relatives à ma démarche professionnelle d'accompagnement⁶⁰

Compétences pour accompagner (Lafortune, 2009a, 2009b)		Réflexions
Les relations entre les personnes	C3 : Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement C4 : Maintenir une communication réflexive-interactive dans la préparation et l'animation du processus de changement C5 : Mettre en place une collaboration professionnelle pour cheminer dans un processus de changement	
Le processus	C1 : Adopter une posture visant à réaliser une démarche d'accompagnement au changement C2 : Modeler une pratique réflexive dans l'accompagnement d'un changement C6 : Mettre en place des projets d'action pour accompagner un processus de changement C8 : Exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique	
Les apprentissages réalisés	C7 : Mettre à profit des pratiques évaluatives dans un processus de changement	
Apprentissages que j'ai réalisés		Réflexions relatives à mes changements de pratiques
Liens avec les écrits		
Défis professionnels dans l'accompagnement (compétences)		

⁶⁰ Inspiré de Lafortune (2009)

ANNEXE E. CANEVAS ENTREVUE SEMI-DIRIGEE

Nom

Nombre d'années d'expérience en enseignement

Formation

Formation en enseignement

Niveau 1 – Le niveau de satisfaction des enseignants en regard à la formation reçue

- Quels étaient tes besoins et tes attentes au début de la démarche? Où en es-tu rendue maintenant?
- Le projet proposait d'expérimenter la communauté d'apprentissage. Si tu avais à présenter cette démarche à une personne, que dirais-tu? Comment vis-tu l'expérience de la communauté d'apprentissage? (ou) Quels sont les principaux sentiments en lien avec cette démarche? Peux-tu m'expliquer pourquoi?
- Quels seraient tes besoins pour y parvenir?
- Quelles sont les principales retombées de ton implication dans ce projet sur ton développement professionnel?

Niveau 2 – L'apprentissage des enseignants

- Nous avons discuté de la différence entre le savoir-être et attitude. Qu'est-ce que ça change pour toi?
- Est-ce que le fait de discuter d'évaluation du savoir-être t'a fait réfléchir à d'autres aspects de ta pratique que tu aimerais améliorer ou modifier?
- Dans quel état d'esprit reprends-tu la démarche cet automne?
- Est-ce que le contenu abordé jusqu'à présent fait du sens pour toi? Aurais-tu des propositions ou des demandes à formuler?
- Est-ce que les apprentissages que tu as faits te permettent d'envisager de faire des changements dans tes cours? Lesquels?
- Qu'est-ce que tu aimerais clarifier?

Niveau 3 – Le soutien organisationnel face au changement

- Tes collègues dans le cégep (en dehors de l'équipe) s'informent-ils de l'avancement de vos travaux ?
- Si tu avais des demandes à leur formuler ou des attentes à leur partager, quelles seraient-elles?

En conclusion

- Aimerais-tu modifier des choses dans le fonctionnement actuel de la communauté d'apprentissage actuelle? Quelles sont tes attentes pour la prochaine session? Que comptes-tu faire pour y arriver? Aurais-tu des demandes à formuler au groupe?
- Quelle forme pourrait prendre ton implication dans le projet (PPI)? Jusqu'où veux-tu aller? Concrètement, comment envisages-tu cela?

ANNEXE F. CANEVAS ENTRETIEN DE GROUPE DE DISCUSSION

Niveau 1 – Le niveau de satisfaction des enseignantes en regard à la formation reçue

- Je vous propose de faire un retour sur la description du projet collectif (voir à la fin du canevas). Où en sommes-nous à la suite des rencontres que nous avons faites ensemble?
- Le projet proposait d'expérimenter la communauté d'apprentissage. Quels mots ou expressions vous viennent en tête face à cette expérimentation? Si vous aviez à refaire ce projet, qu'est-ce qui devrait être maintenu (façon de procéder, matériel, échanges, *etc.*)? Quelles modifications seraient pertinentes ou aidantes pour le projet et pour chacune d'entre vous?

Niveau 2 – L'apprentissage des enseignantes

- Nous avons discuté de la différence entre le savoir-être et attitude. Comment allez-vous les distinguer maintenant?
- Quel a été le principal apprentissage pour vous (au point de vue du savoir-être, du portfolio, de l'évaluation des apprentissages)?

Niveau 3 – Le soutien organisationnel face au changement

- Est-ce important d'informer l'organisation du cégep de :
 - La façon d'évaluer les étudiants maintenant
 - De l'implication des maîtres de stage
 - De l'implication de la clientèle

Niveau 4 – L'utilisation des savoirs nouvellement acquis par les enseignants

- Avez-vous modifié certains aspects de vos façons d'évaluer vos étudiants?
- Est-ce que le fait de discuter d'évaluation des apprentissages ou du savoir-être vous a fait réfléchir à d'autres aspects de votre pratique que vous aimeriez améliorer ou modifier?

Niveau 5 – Les changements dans les résultats des étudiants

- Ce projet a-t-il ou aura-t-il des impacts sur vos étudiants?

ANNEXE G. GRILLE THEMATIQUE FINALE

Grandes rubriques	Rubriques	Sous-rubriques	Thèmes
L'enseignante	1.1 Développement professionnel	1.1.1 Changements opérés durant le projet	Accompagner pour évaluer Collaborer avec les autres cours Impliquer l'étudiant Mettre en contexte Mieux utiliser le formatif Pratiques évaluatives au début du projet
		1.1.2 Prise de conscience et découvertes	Sur le plan personnel En lien avec le portfolio En lien avec le programme d'études En lien avec le savoir-être En lien avec les autres membres de l'équipe En lien avec les grilles d'évaluation En lien avec l'évaluation des compétences
La communauté d'apprentissage	2.1 Besoins cognitifs	2.1.1 Le savoir-être	Confusion entre savoir-être et attitude Constats et découvertes Il y a une différence entre savoir-être et attitude La notion est floue et difficile à comprendre Nécessité d'avoir une définition commune Pas nécessaire d'avoir une définition commune Questionnement quant à l'évaluation sommative du savoir-être Questionnements qui demeurent concernant l'accompagnement de l'étudiant
		2.1.2 Définition de la communauté d'apprentissage	Explication de son fonctionnement Mots associés à la CA Ressemblance avec l'apprentissage actif

Grandes rubriques	Rubriques	Sous-rubriques	Thèmes
La communauté d'apprentissage (suite)	2.2 Besoins affectifs	2.2.1 Sentiments positifs ressentis durant le projet	Anxiété Doute Crainte Fatigue Déception Incrédulité Découragement Motivation
		2.2.2 Sentiments négatifs ressentis durant le projet	Accomplissement Motivation
		2.2.3 Attentes à l'égard de l'accompagnatrice	Besoin d'avoir un rythme moins soutenu Besoin de la rencontrer individuellement Besoin d'encadrement Besoins d'être informée pour mieux fonctionner dans la CA
	2.3 Besoins idéologiques	2.3.1 Contraintes rencontrées	Manque de temps Manque de connaissance des moyens de communication Absence de contact avec la direction et les personnes extérieures
	2.4 Impact de la communauté d'apprentissage		Provoquer un temps d'arrêt Surcharge de travail
Le projet	3.1 Le PPI	3.1.1 Le choix du PPI	Choix d'un PPC avant le PPI Création d'une dyade pour choisir le PPI Description du PPI Difficultés rencontrées dans le choix du PPI
		3.1.2 La présentation aux pairs	Sentiments mitigés ressentis Vécu positivement
		3.1.3 L'expérimentation du PPI	Son évolution au fil des rencontres
	3.2 Le projet collectif	3.2.1 Au début du projet	Attentes Au début visions différentes entre les enseignantes
		3.2.2 Mi-parcours	Difficultés rencontrées durant le projet Résultats et attentes
		3.2.3 Fin du projet	Découvertes face au groupe Découvertes réalisées durant le projet

**ANNEXE H. CERTIFICAT D'ATTESTATION ETHIQUE
DE L'ETABLISSEMENT POUR LE PROJET I**

Certificat d'approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche suivant et l'a jugé conforme à la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep

***L'évaluation des attitudes professionnelles dans un programme collégial
lié au secteur de la santé***

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au CER.

La suspension ou la cessation au protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au CER dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Prière de transmettre le rapport de suivi annuel ainsi que le rapport final au CER. Si le projet doit se poursuivre au-delà du présent certificat, veuillez soumettre une demande de renouvellement au comité.

Certificat émis le 1^{er} décembre 2016. No de certificat : 2016-12-01-4

**ANNEXE I. CERTIFICAT D'ATTESTION ETHIQUE
DE L'ETABLISSEMENT POUR LE PROJET II**

Certificat d'approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche suivant et l'a jugé conforme à la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep

Mise en œuvre d'un processus d'évaluation des apprentissages qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel de l'enseignant dans un programme technique dans le domaine de la santé.

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au CER.

La suspension ou la cessation au protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au CER dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Prière de transmettre le rapport de suivi annuel ainsi que le rapport final au CER. Si le projet doit se poursuivre au-delà du présent certificat, veuillez soumettre une demande de renouvellement au comité.

Certificat émis le 31 janvier 2018. No de certificat : 2018-01-31-5

ANNEXE J. ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITE ETHIQUE DE L'UNIVERSITE DE SHERBROOKE POUR LE PROJET I



ATTESTATION de CONFORMITÉ ÉTHIQUE

Doctorat professionnel en éducation

La Faculté certifie avoir examiné la proposition de projet suivante :

Titre du projet *L'évaluation des attitudes professionnelles dans un programme collégial*

Nom de l'étudiant ou de l'étudiante *Marie Beauchamp*

Programme *Doctorat professionnel en éducation, Cheminement 2, innovation pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur*

Nom de la directrice ou du directeur *Julie Lyne Leroux*

Nom de la codirectrice ou du codirecteur *Raymonde Gosselin*

La Faculté estime que le projet proposé est conforme aux règles éthiques énoncées dans le document « *Balises relatives à une demande d'attestation facultaire de conformité éthique* ».

Intervenants dans le processus de demande :

Julie Lyne Leroux, professeure responsable du Séminaire

Colette Deaudelin, responsable du programme de Doctorat professionnel en éducation

Julie Desjardins, vice-doyenne à la formation, Faculté d'éducation

Le présent certificat est valide pour la durée du projet, à moins d'une modification majeure exigeant une nouvelle demande.

Julie Desjardins, vice-doyenne à la formation,

Signature

Date de la décision 20 déc. 2016

ANNEXE K. ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITE ETHIQUE DE L'UNIVERSITE DE SHERBROOKE POUR LE PROJET II



ATTESTATION de CONFORMITÉ ÉTHIQUE

Doctorat professionnel en éducation

La Faculté certifie avoir examiné la proposition de projet suivante :

Titre du projet

Mise en œuvre d'un processus d'évaluation des apprentissages qui prend en compte le savoir-être et qui s'appuie sur le jugement professionnel de l'enseignant dans un programme technique dans le domaine de la santé.

Nom de l'étudiant ou de l'étudiante

Marie Beauchamp

Programme

Doctorat professionnel en éducation, Cheminement 2, Innovation pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur

Nom de la directrice ou du directeur

Julie Lyne Leroux

Nom de la codirectrice ou du codirecteur

Raymonde Gosselin

La Faculté estime que le projet proposé est conforme aux règles éthiques énoncées dans le document « *Balises relatives à une demande d'attestation facultaire de conformité éthique* ».

Intervenants dans le processus de demande :

Raymond Robert Tremblay, professeur responsable du Séminaire

Suzanne Guillemette, responsable du programme de Doctorat professionnel en éducation

Julie Desjardins, vice-doyenne à la formation, Faculté d'éducation

Le présent certificat est valide pour la durée du projet, à moins d'une modification majeure exigeant une nouvelle demande.

Julie Desjardins, vice-doyenne à la formation,

Date de la décision *2018-04-20*

ANNEXE L. OUTILS POUR PRESENTER LE PORTFOLIO AUX ETUDIANTES ET AUX ETUDIANTS

Dimensions	Questions	Un portfolio dans le programme WYZ
Portfolio	Qu'est-ce qu'un portfolio et à quoi sert-il dans ma formation?	
Compétence	Quelles sont les compétences visées par le portfolio?	Exemple : Le but de ce portfolio est de vous permettre de garder des traces du développement du savoir-être essentiel dans la profession de XYZ. Les compétences A et B seront particulièrement ciblées par l'utilisation du portfolio.
Réflexion	Quelle est la place de votre réflexion dans votre portfolio?	
Tâches	Dans quels contextes pourrez-vous développer le savoir-être attendu dans votre future profession?	Les mises en situation dans les cours, les échanges avec les enseignantes, les contacts avec les clients en clinique et en stage te permettront de développer le savoir-être essentiel à la profession.
Évaluation certificative	Comment et quand votre savoir-être sera-t-il évalué? Quels seront les critères d'évaluation?	
Composantes d'un portfolio	Que devez-vous mettre dans votre portfolio?	
Confidentialité	Qui aura accès au contenu de mon portfolio? Comment seront gérées les informations consignées dans mon portfolio?	

ANNEXE M. PLANIFIER LA DISTRIBUTION DES FICHES TOUT AU LONG DU PARCOURS DE L'ETUDIANTE OU DE L'ETUDIANT

[illegible]

ANNEXE N. QUESTIONNEMENT POUR L'ENSEIGNANTE EN LIEN AVEC LE PORTFOLIO

Le portfolio sera présenté dans le cours :			
Session 1 :		Session 4 :	
Session 2 :		Session 5 :	
Session 3 :		Session 6 :	
Questions pour guider la présentation du portfolio :			
	Oui	Non	Piste d'action
Je me sens confortable de présenter le portfolio aux étudiants.			
J'ai expliqué la pertinence du portfolio aux étudiants.			
J'ai expliqué l'utilité du portfolio aux étudiants.			
J'ai vérifié si mes étudiants sont en mesure d'utiliser les technologies pour compléter les fiches?			
Je crois que le climat de confiance actuel permet aux étudiants d'amorcer un exercice réflexif.			

ANNEXE O. SUIVI D'EXPERIMENTATION DES FICHES DU PORTFOLIO

QUESTIONNEMENT EN LIEN AVEC LA FICHE (nom de la fiche)			
Mon objectif pour cette fiche est :			
Cette fiche a sa place dans le parcours des étudiants parce que (objectif) :			
	Oui	Non	Piste d'action
J'ai expliqué la pertinence de cette fiche à mes étudiants.			
J'ai expérimenté la fiche et des ajustements pourraient y être apportés.			
La fiche comporte une ou des pistes de réflexion pour l'étudiant (questions métacognitives).			
L'exercice a été apprécié par les étudiants.			

ANNEXE P. LETTRE DE CONSENTEMENT POUR LE PROJET I

Formulaire d'information et de consentement⁶¹

Partie 1 : Information

Titre du projet de recherche

L'évaluation des attitudes professionnelles dans un programme collégial lié au secteur de la santé

Chercheuse(s) responsable(s) du projet de recherche (coordonnées)

Marie Beauchamp, doctorante

Préambule

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse responsable du projet ou aux membres de son comité de direction, et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Nature et objectifs du projet de recherche

Au collégial, les programmes offerts à l'enseignement technique « vise[nt] l'acquisition de compétences permettant d'évoluer sur le marché du travail (Gouvernement du Québec, 2002). Ces programmes d'études seront pertinents s'ils répondent aux exigences des futurs employeurs (Ibid.) qui s'attendent à recevoir des diplômés démontrant les attitudes professionnelles adéquates (Lussier et Gosselin, 2015).

⁶¹ Inspiré du modèle proposé par Santé et Services sociaux du gouvernement du Québec (2008).

L'identification et l'évaluation de ces attitudes à évaluer représentent un défi. À la lecture des critères de performance dans les programmes d'études, les attitudes mentionnées ne s'y retrouvent pas explicitement ou elles sont imprécises. Quant à l'évaluation des attitudes, il y a peu d'outils disponibles pour les évaluer (Beauchamp, 2013 ; Grisé et Trottier, 2002 ; Lussier et Gosselin, 2015) ou les grilles utilisées sont imprécises (Dorais, 2009).

Les enseignantes et les enseignants savent que les attitudes doivent être enseignées et évaluées afin de répondre aux attentes de futurs employeurs, mais le manque de balises claires crée un inconfort quant aux moyens pour y arriver. Ces difficultés engendrent des répercussions sur la population étudiante (ignorance quant aux attentes du marché du travail eu égard aux attitudes attendues et ce sur quoi ils seront évalués, méconnaissance des attentes et des critères d'évaluation, cheminement atypique dû à un arrêt de stage, décrochage scolaire, changement de programme, retard de la diplomation), le corps enseignant (absence de consensus, manque de cohérence entre les cours offerts dans le programme, isolement des enseignants) et la direction de cégep (gestion de plaintes étudiantes en lien avec l'application de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages).

L'évaluation des attitudes a fait l'objet de recherches (Beauchamp, 2013; Dorais, 2009; Gosselin, 2010; Ross, 2009) et le sujet a été traité spécifiquement dans certains ouvrages (Bujold, 1994; Grisé et Trottier, 2002; Lessard, 1990; Lussier et Gosselin, 2015; Morissette, 1986; Morissette et Gingras, 1989). De ces écrits, quelques résultats nous permettent de mettre en lumière l'importance de mieux connaître la réalité des départements en lien avec les constats nommés précédemment.

Ce projet de type Recherche-action-formation, dans le cadre du Doctorat professionnel en éducation, consiste dans un premier temps à effectuer une analyse de besoins de formation pour les enseignantes du programme XYZ.

Plus spécifiquement, la doctorante souhaite :

- 1) Identifier les pratiques évaluatives des attitudes professionnelles des enseignantes du département XYZ ;
- 2) Identifier les difficultés inhérentes à l'évaluation des attitudes professionnelles ;
- 3) Analyser des documents institutionnels et du programme pour bien cerner le contexte organisationnel ;
- 4) Identifier les besoins de formation au regard de l'évaluation des attitudes.

Déroulement du projet de recherche

Afin de procéder à cette analyse de besoins, la doctorante utilisera deux outils de collectes de données : le questionnaire et l'entretien de groupe. L'entretien de groupe sera enregistré afin de récolter efficacement les informations. L'analyse de documents institutionnels permettra également à la doctorante de mieux connaître le contexte organisationnel.

Risques associés au projet de recherche

Les risques encourus sont minimes et ne sont pas différents de ceux habituellement rencontrés dans la vie quotidienne des participantes. En effet, ces dernières sont invitées à donner leur opinion sur un sujet touchant l'évaluation des attitudes uniquement. Ils s'exposent donc à très peu de risques ou inconvénients (Fortin, 2010).

Inconvénients associés au projet de recherche

Le projet I se déroulera du mois de janvier 2017 au mois de mai 2017. La collecte de données se réalisera en janvier (passation d'un questionnaire avant le début des cours) et en mars 2017 (entretien de groupe lors de la semaine de lecture). L'analyse des documents institutionnels débutera dès l'obtention de la certification éthique du Cégep de Lanaudière et de l'attestation de conformité éthique de l'Université de Sherbrooke. Aucun déplacement n'est prévu pour les participantes.

Avantages

Les enseignantes qui participeront à ce projet auront la possibilité de prendre un temps d'arrêt pour réfléchir sur leurs pratiques actuelles pour évaluer les attitudes professionnelles. Comme ce projet concerne les enseignantes du programme XYZ, la doctorante croit que les échanges permettront de dessiner le portrait de la situation par une mise en commun des préoccupations et des pratiques d'évaluation des attitudes. Comme ce premier projet précède une démarche de mise en œuvre d'une démarche d'évaluation des attitudes, le premier bénéfice réside dans l'implication des enseignantes dans un projet commun, utile pour toutes.

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable du projet ou à l'un des membres de son comité de direction. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, les données qui proviendront de votre témoignage de même que les renseignements qui vous concernent seront détruits.

Votre consentement ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié aux travaux de recherche.

Confidentialité

Durant votre participation à ce projet, le chercheuse responsable recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Les documents relatifs aux diverses méthodes de collecte de données (entretien de groupe, questionnaire et analyse de documents institutionnels) seront conservés au domicile de la doctorante, dans un classeur sous clé. Les données seront inscrites dans un fichier informatique, dans un ordinateur protégé par un mot de passe. La doctorante aura accès à ces données et les membres de son comité de direction, au besoin.

Tous les renseignements recueillis demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des renseignements, vous ne serez identifié que par un numéro de code. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par la chercheuse responsable.

La chercheuse responsable du projet utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrits dans le formulaire d'information et de consentement ci-dessus. Les données recueillies seront détruites 5 ans après la fin de l'activité de synthèse prévue au programme de Doctorat professionnel en éducation (en juin 2022) ou, le cas échéant, dès l'interruption du parcours doctoral.

Les données pourront être publiées dans des revues spécialisées ou faire l'objet de discussions scientifiques, mais il ne sera pas possible de vous identifier.

À des fins de protection, notamment afin de pouvoir communiquer avec vous rapidement, vos noms et prénoms, vos coordonnées et la date de début et de fin de votre participation au projet seront conservés pendant un an après la fin du projet dans un répertoire à part maintenu par la chercheuse responsable.

Vous avez le droit de consulter votre dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis, et les faire rectifier au besoin, et ce, aussi longtemps que la chercheuse responsable du projet détient ces informations. Cependant, afin de préserver l'intégrité scientifique du projet, vous pourriez n'avoir accès à certaines de ces informations qu'une fois votre participation terminée.

Identification des personnes ressources

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse responsable du projet de recherche, Marie Beauchamp, à l'adresse suivante :

marie.beauchamp@usherbrooke.ca

Pour toute question concernant vos droits en tant que sujet participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler vous pouvez communiquer avec la directrice du projet, madame Julie Lyne Leroux, à l'adresse suivante :

julie.lyne.leroux@usherbrooke.ca

Surveillance des aspects éthiques du projet de recherche

Même si les chercheuses ont tout mis en œuvre pour respecter les principes éthiques directeurs présentés par l'Énoncé de politique des trois conseils (gouvernement du Canada, 2010)⁶² ainsi que la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains du CRL, vous pouvez communiquer avec la présidence du comité d'éthique et de la recherche du cégep pour signaler tout manquement à cet égard, faire valoir votre point-de-vue ou poser des questions :

[Nom du président retiré pour maintenir la confidentialité]
Président du comité d'éthique de la recherche (CER)
[adresse courriel du président du comité]

⁶² Gouvernement du Canada (2010). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Institut de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil en recherches en sciences humaines du Canada. Téléaccessible à l'adresse <http://www.pre.ethics.gc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC_2_FINALE_Web.pdf>. Consulté le 6 février 2011.

Partie 2 : Consentement

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature de la participante à la recherche

Date

Je certifie qu'on a expliqué au participant à la recherche et, le cas échéant au tiers autorisé, les termes du présent formulaire d'information et de consentement, que l'on a répondu aux questions que le sujet de recherche avait à cet égard et qu'on lui a clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature de la chercheuse responsable du projet de recherche

Date

ANNEXE Q. LETTRE DE CONSENTEMENT POUR LE PROJET II

Formulaire d'information et de consentement⁶³

Partie 1 : Information

Titre du projet de recherche

Mise en œuvre d'un processus d'évaluation des apprentissages qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel de l'enseignant dans un programme technique dans le domaine de la santé.

Chercheuse responsable du projet de recherche (coordonnées)

Marie Beauchamp, doctorante
Doctorat professionnel en éducation
Université de Sherbrooke
Marie.beauchamp@usherbrooke.ca

Autres chercheuses et collaboratrices

P^{re} Julie Lyne Leroux
Directrice du Comité de direction
Université de Sherbrooke
Julie.lyne.leroux@usherbrooke.ca

Madame Raymonde Gosselin
Codirectrice du Comité de direction
Université de Sherbrooke
Raymonde.gosselin@usherbrooke.ca

⁶³ Inspiré du modèle proposé par Santé et Services sociaux du gouvernement du Québec (2008).

Préambule

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse responsable du projet ou aux membres de son comité de direction, et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Nature et objectifs du projet de recherche

À la suite du premier projet d'intervention visant à identifier les besoins de formation d'enseignantes d'un programme d'études collégial du secteur technique en lien avec le domaine de la santé (notamment au programme XYZ) des objectifs de formation qui prennent en compte l'évaluation du savoir-être (attitudes) et le jugement professionnel ont été identifiés. La passation d'un questionnaire et un entretien de groupe a permis aux enseignantes de dégager les pistes suivantes pour la poursuite du second projet d'intervention :

- 1) S'approprier le processus d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences;
- 2) Développer une compréhension commune du concept attitude et de la notion de savoir-être;
- 3) Prendre en compte le contexte du programme, de la profession et du cégep;
- 4) Développer un processus d'évaluation des apprentissages qui prend en compte le savoir-être et qui s'appuie sur le jugement professionnel de l'enseignant.

Au regard de ces résultats, il est proposé dans le cadre du second projet, de constituer une communauté d'apprentissage (CA) (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013; Savoie-Zajc, 2005, 2007, 2010, 2016) de manière à coconstruire les compétences en évaluation qui prendra compte le savoir-être (attitude). Ce projet d'intervention s'appuie sur une méthodologie de type recherche-action-formation (RAF) (Lafortune, 2006; Leblanc, Dumoulin, Garant et Larouche, 2013; Nizet et Leroux, 2015; Plouffe, 2016).

À l'instar de Nizet et Leroux (2015), il est envisagé, au regard de la demande des enseignantes, de prioriser le trajet de formation en évaluation des apprentissages comme point de départ de notre coplanification. Le trajet recherche, conjointement au trajet formation, contribuera à la production de connaissances et le trajet d'action mobilisera les enseignantes pour la coproduction de matériel d'enseignement-apprentissage et d'évaluation (*Ibid.*).

Ainsi, les objectifs suivants sont envisagés pour le projet 2 :

- 1) Soutenir les enseignantes dans l'ajustement de leurs pratiques en évaluation des apprentissages;
- 2) Susciter une dynamique de coformation avec les enseignantes participant à la communauté d'apprentissage (CA);
- 3) Évaluer les effets d'une communauté d'apprentissage (CA) sur le développement de la compétence en évaluation;
- 4) Documenter le développement des savoirs professionnels, notamment l'évaluation du savoir-être (attitudes), dans un programme du secteur technique.

Il est envisagé que d'autres objectifs sont susceptibles d'être priorisés par le groupe.

Déroulement du projet de recherche

Vous êtes invitées à participer à des rencontres de groupe dans le cadre d'une communauté d'apprentissage (CA) et des rencontres individuelles. Ces rencontres seront prévues au regard de vos disponibilités. Tout le projet se déroule en présence au Cégep régional de Lanaudière à L'assomption.

Risques associés au projet de recherche

Les risques encourus sont minimes et ne sont pas différents de ceux habituellement rencontrés dans la vie quotidienne des participantes. En effet, ces dernières sont invitées à donner leur opinion sur un sujet touchant l'évaluation des attitudes uniquement. Ils s'exposent donc à très peu de risques ou inconvénients (Fortin, 2010).

Inconvénients associés au projet de recherche

Le projet II se déroulera de la fin janvier 2018 au 20 décembre 2018. Aucun déplacement n'est prévu pour les participantes. Les rencontres auront lieu à leur lieu de travail et respecteront les disponibilités de ces dernières.

Avantages

Les enseignantes qui participeront à ce projet auront la possibilité de prendre un temps d'arrêt pour réfléchir sur leurs pratiques actuelles pour évaluer le savoir-être (attitudes). Comme ce projet a été précédé d'une démarche de concertation quant aux besoins relatifs à une difficulté identifiée et vécue par l'équipe enseignante (l'évaluation du savoir-être (attitude)), la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation du savoir-être (attitudes) répond à un besoin réel pour lequel l'implication de toutes dans une démarche de développement professionnel fait consensus.

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable du projet ou à l'un des membres de son comité de direction. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, les données qui proviendront de votre témoignage de même que les renseignements qui vous concernent seront détruits.

Votre consentement ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié aux travaux de recherche.

Confidentialité

Durant votre participation à ce projet, la doctorante recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Les documents relatifs aux diverses méthodes de collecte de données seront conservés au domicile de la doctorante, dans un classeur sous clé. Les données seront inscrites dans un fichier informatique, dans un ordinateur protégé par un mot de passe. La doctorante aura accès à ces données et les membres de son comité de direction, au besoin.

Tous les renseignements recueillis demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des renseignements, vous ne serez identifié que par un pseudonyme. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par la chercheuse responsable.

La doctorante utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrits dans le formulaire d'information et de consentement ci-dessus. Les données recueillies seront détruites 5 ans après la fin de l'activité de synthèse prévue au programme de Doctorat professionnel en éducation (en juin 2022) ou, le cas échéant, dès l'interruption du parcours doctoral.

Les données pourront être publiées dans des revues spécialisées ou faire l'objet de discussions scientifiques, mais il ne sera pas possible de vous identifier.

À des fins de protection, notamment afin de pouvoir communiquer avec vous rapidement, vos noms et prénoms, vos coordonnées et la date de début et de fin de votre participation au projet seront conservés pendant un an après la fin du projet dans un répertoire à part maintenu par la chercheuse responsable.

Vous avez le droit de consulter votre dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis, et les faire rectifier au besoin, et ce, aussi longtemps que la chercheuse responsable du projet détient ces informations. Cependant, afin de préserver l'intégrité scientifique du projet, vous pourriez n'avoir accès à certaines de ces informations qu'une fois votre participation terminée.

Identification des personnes ressources

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse responsable du projet de recherche, Marie Beauchamp, à l'adresse suivante :

marie.beauchamp@usherbrooke.ca

Pour toute question concernant vos droits en tant que sujet participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler vous pouvez communiquer avec la directrice du projet, madame Julie Lyne Leroux, à l'adresse suivante :

julie.lyne.leroux@usherbrooke.ca

Surveillance des aspects éthiques du projet de recherche

Même si la doctorante a tout mis en œuvre pour respecter les principes éthiques directeurs présentés par l'Énoncé de politique des trois conseils (Gouvernement du Canada, 2010)⁶⁴ ainsi que la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains du CRL, vous pouvez communiquer avec la présidence du comité d'éthique et de la recherche du cégep pour signaler tout manquement à cet égard, faire valoir votre point-de-vue ou poser des questions :

[Nom du président retiré pour maintenir la confidentialité]
Président du comité d'éthique de la recherche (CER)
[adresse courriel du président du comité]

⁶⁴ Gouvernement du Canada (2010). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Institut de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil en recherches en sciences humaines du Canada. Téléaccessible à l'adresse <http://www.pre.ethics.gc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC_2_FINALE_Web.pdf>. Consulté le 6 février 2011.

Partie 2 : Consentement

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature de la participante à la recherche

Date

Je certifie qu'on a expliqué au participant à la recherche et, le cas échéant au tiers autorisé, les termes du présent formulaire d'information et de consentement, que l'on a répondu aux questions que le sujet de recherche avait à cet égard et qu'on lui a clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature de la chercheuse responsable du projet de recherche

Date

**ANNEXE R. LE SAVOIR-ETRE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION
TECHNIQUES AU COLLEGIAL**

Secteurs		Programmes techniques francophones	Exemple de compétence impliquant une relation avec l'autre
1	Administration, commerce et informatique	Conseil en assurances et en services financiers (410.C0)	Communiquer en milieu de travail et avec la clientèle (01RG)
		Gestions de commerces (410.D0)	Communiquer et interagir dans un contexte de gestion commerciale (01TT)
		Techniques de bureautique (412.D0)	Interagir dans des situations de travail variées (00V5)
		Techniques de comptabilité et de gestion (410.B0)	Communiquer et interagir dans un contexte de gestion et d'approche client (01HA)
		Technique de l'informatique (420.A0)	Interagir et communiquer dans des situations de travail variées (016V)
		Technique de l'informatique (420.B0)	Interagir dans un contexte professionnel (00SE)
		Techniques de services financiers et d'assurances (410.F0)	Interagir avec la clientèle à des fins de vente (00TI)
2	Agriculture et pêches	Techniques de santé animale (145.A0)	Assurer des services à la clientèle (00R1)
		Gestion et technologie d'entreprise agricole (152.B0)	Communiquer en milieu de travail (02IU)
		Technologie des productions animales (153.A0)	Gérer une équipe de travail (007S)
		Technologie de la production horticole agroenvironnementale (153.A0)	Diriger une équipe de production (150F)
		Technologie de la production horticole et de l'environnement (153.B0)	Gérer une équipe de travail (007S)
		Technologie de la production horticole et ornementale (153.C0)	Coordonner une équipe (00FW)
		Technologie du génie agromécanique (153.D0)	Gérer une équipe de travail (007S)
		Techniques équines (155.A0)	Communiquer en milieu de travail (00RL)
		Techniques d'aquaculture (231.A0)	Intervenir en mer au moment de situation d'urgence (01VD)
		Technologie de la transformation des produits aquatiques (231.B0)	Coordonner une équipe de travail (049W)

Secteurs		Programmes techniques francophones	Exemple de compétence impliquant une relation avec l'autre
3	Alimentation et tourisme	Gestion d'un établissement de restauration (430.B0)	Établir des relations professionnelles (0480)
		Techniques de gestion hôtelière (430.A0)	Communiquer en milieu de travail (047E)
		Techniques du tourisme aventure (414.B0)	Adopter une approche client (035R)
		Technologie des procédés et de la qualité des aliments (154.A0)	Coordonner une équipe de travail (00XN)
		Techniques de tourisme (414.A0)	Établir des relations professionnelles en tourisms (010V)
4	Arts	Arts du cirque (561.D0)	Participer à la création et à la réalisation d'un spectacle de cirque (045Z)
		Danse – Interprétation (561.B0)	Maintenir une hygiène de vie adaptée aux exigences de la profession (00ZK)
		Interprétation théâtrale (561.C0)	Établir des communications interpersonnelles et professionnelles (01GX)
		Photographie (570.F0)	Établir des relations professionnelles en photographie (0497)
		Technique de design de présentation (570.D0)	Communiquer avec les clientes et les clients et les ressources professionnelles (0291)
		Techniques de design d'intérieur (570.E0)	Interagir avec les clientes et les clients, les personnes-ressources et les collègues de travail. (029G)
		Technique de design industriel (570.C0)	Conseiller un client ou une cliente par rapport à la dimension formelle et plastique d'un produit (010J)
		Techniques de métiers d'art (573.A0)	Exploiter son potentiel créateur par l'application de techniques de créativité (01K2) (compétence du tronc commun)
		Techniques professionnelles de musique et de chanson (551.A0)	Établir des communications professionnelles (01FK)
5	Bois et matériaux connexes	Techniques du meuble et d'ébénisterie (233.B0)	S'adapter aux exigences associées aux nouvelles organisations (01WC)

Secteurs		Programmes techniques francophones	Exemple de compétence impliquant une relation avec l'autre
6	Chimie, biologie	Technologie de l'eau (260.A0)	Voir à l'application des règlements (01RA)
		Environnement, hygiène et sécurité au travail (260.B0)	Communiquer et interagir en milieu de travail (01T3)
		Techniques de génie chimique (210.C0)	Agir à titre de personne-ressource (024W)
		Techniques de laboratoire (210.A0)	Assurer la qualité du travail (01E0) (élément d'une compétence du tronc commun)
		Techniques de procédés chimiques (210.B0)	Agir à titre de personne-ressource (023J)
		Techniques de procédés industriels (210.D0)	Interagir en contexte professionnel (018Z)
7	Bâtiment et travaux publics	Techniques de sécurité incendie (311.A0)	Agir à titre d'éducateur ou d'éducatrice du public en prévention des incendies (021F)
		Technologie de la géomatique (230.A0)	Effectuer des traitements statistiques de données liées à la gestion du territoire (01JA) (lien avec des critères de performance de certains éléments de compétence)
		Technologie de la mécanique du bâtiment (221.C0)	Établir des relations professionnelles (01V1)
		Technologie de l'architecture (221.A0)	Communiquer avec les partenaires d'un projet (0358)
		Technologie de l'estimation et de l'évaluation en bâtiment (221.D0)	Interagir en contexte professionnel (036H) (compétence du tronc commun)
		Technologie du génie civil (221.B0)	Établir des relations professionnelles (01XA)
8	Environnement et aménagement du territoire	Techniques d'aménagement cynégétique et halieutique (145.B0)	Communiquer de l'information relative à la faune et aux territoires fauniques (0443)
		Techniques d'aménagement et d'urbanisme (222.A0)	Effectuer des activités de soutien technique (01Z6) (lien avec des critères de performance de certains éléments de compétence)
		Techniques de bioécologie (145.C0)	Travailler en équipe (044L)
		Techniques du milieu naturel (147.A0)	Communiquer des informations scientifiques (044E) Compétence du tronc commun

Secteurs		Programmes techniques francophones	Exemple de compétence impliquant une relation avec l'autre
9	Électrotechnique	Techniques d'avionique (280.D0)	Apporter un soutien technique opérationnel (0279) (en lien avec le contexte de réalisation et quelques critères de performance d'une compétence)
		Technologie de l'électronique (243.B0)	Communiquer en milieu de travail (041S)
		Technologie de l'électronique industrielle (243.C0)	Participer à la conception d'un projet de contrôle-commande (043H) (en lien avec le contexte de réalisation)
		Technologie de systèmes ordinés (243.A0)	Communiquer en milieu de travail (037K)
		Technologie du génie physique (244.A0)	Participer à l'amélioration d'un procédé de fabrication en physique appliquée (027W) (en lien avec quelques critères de performance)
10	Entretien d'équipement motorisé	Techniques de génie mécanique de marine (248.D0)	Assurer le fonctionnement des machines auxiliaires (06AM) (en lien avec le contexte de réalisation)
		Techniques de maintenance d'aéronefs (280.C0)	Résoudre un problème simple par l'application de la démarche scientifique de base (000Y) (en lien avec le contexte de réalisation et certains critères de performance qui mentionnent le contexte en équipe)
11	Fabrication mécanique	Techniques de génie aérospatial (280.B0)	Interagir avec le personnel dans des situations de travail variées (0127)
		Techniques de génie mécanique (241.A0)	S'adapter aux particularités des nouvelles organisations du travail (012X)
		Techniques de transformation des matériaux composites (241.A0)	Assurer un soutien technique aux différents services de l'entreprise (01SQ)
		Techniques de génie du plastique (241.B0)	Superviser du personnel (06CR)
		Technologie de la production pharmaceutique (253.C0)	Gérer une équipe de travail (033B)
		Technologie de l'architecture navale (248.A0)	Établir des relations professionnelles (0507)
		Technologie du génie industriel (235.B0)	S'adapter aux particularités des nouvelles organisations du travail (012X)
12	Foresterie et papier	Technologie de la transformation des produits forestiers	Superviser du personnel (00HU)
		Technologie forestière (190.B0)	Diriger des travaux précommerciaux et de remise en production d'un territoire (00L0) (en lien avec un critère de performance)
		Technologies de la transformation de la cellulose (232.A0)	Fournir une assistance technique pour la résolution de problèmes de production (01CQ)

Secteurs		Programmes techniques francophones	Exemple de compétence impliquant une relation avec l'autre
13	Communication et documentation	Gestion de projet en communications graphiques (581.C0)	Conseiller la clientèle (041H)
		Graphisme (570.G0)	Coordonner la réalisation d'un projet en communication graphique (0539)
		Illustration et dessin animé (574.A0)	Gérer son entreprise (06A5)
		Infographie en prémédia (581.D0)	Coordonner la réalisation d'un projet en communication graphique (0539)
		Techniques d'animation 3D et de synthèse d'images (574.B0)	Assurer son intégration au marché du travail (025M)
		Techniques de communication dans les médias (589.B0)	S'adresser à un public (039Z)
		Techniques de la documentation (393.B0)	Former les clientèles d'un milieu documentaire (01ZX)
		Technique de l'impression (581.B0)	Participer à la conception et à la mise en œuvre d'un programme d'entretien préventif (038F)
		Techniques de muséologie (570.B0)	Monter une exposition (00QH) (en lien avec un critère de performance d'un élément de compétence)
		Techniques de production et de postproduction télévisuelles (589.A0)	Coordonner les activités menées sur un plateau de production (0397)
		Techniques d'intégration multimédia (582.A1)	Intégrer des médias pour la diffusion sur support (015R) (en lien avec un élément de compétence)
14	Mécanique d'entretien	Technologie de maintenance industrielle (241.D0)	Fournir de l'assistance technique en maintenance industrielle (0248) (en lien avec un critère de performance)
15	Mines et travaux de chantier	Technologie minérale (271.A0)	Intervenir au regard de la santé et de la sécurité en technologie minérale (0341)
16	Métallurgie	Technologie du génie métallurgique (270.A0)	Réaliser des activités relatives à l'organisation du travail (031D) (en lien avec le critère de performance d'un élément de compétence)
17	Transport	Navigation (248.B0)	Gérer les équipes de travail (06BV)
		Techniques de la logistique du transport (410.A0)	Établir des relations professionnelles (00N2)
		Techniques de pilotage d'aéronefs (280.A0)	Établir des relations avec la clientèle (00GN)

Secteurs		Programmes techniques francophones	Exemple de compétence impliquant une relation avec l'autre
18	Cuir, textile et habillement	Commercialisation de la mode (nouvelle version) (571.C0)	Coordonner les activités d'une équipe de travail (00WZ)
		Design de mode (571.A0)	Interagir dans des situations de travail variées (00TL)
		Gestion de la production du vêtement (571.B0)	Communiquer en milieu de travail (01B4)
19	Santé	Acupuncture (112.A0)	Établir une relation d'aide avec la patiente ou le patient et les aidants naturels (028A)
		Archives médicales (411.A0)	Établir des relations professionnelles harmonieuses (00MQ)
		Audioprothèse (160.B0)	Établir des relations professionnelles avec la clientèle et les autres professionnels (00CZ)
		Soins infirmiers (180.A0)	Établir une communication aidante avec la personne et ses proches (01Q5)
		Soins préhospitaliers d'urgence (181.A0)	Établir une communication aidante (052G)
		Techniques d'électrophysiologie médicale (140.A0)	Établir, en situation professionnelle, de bonnes relations interpersonnelles (00TZ)
		Techniques d'hygiène dentaire (111.A0)	Enseigner les mesures de prévention en santé dentaire (00LJ)
		Techniques d'inhalothérapie (141.A0)	Communiquer avec la ou le malade, la famille et l'équipe de soin (002D)
		Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques (144.B0)	Établir des relations professionnelles harmonieuses (00M7)
		Techniques d'orthèses visuelles (160.A0)	Communiquer avec la clientèle et les ressources professionnelles (00C9)
		Techniques de diététique (120.A0)	Animer des activités de sensibilisation (1475)
		Techniques de denturologie (110.B0)	Utiliser une approche clinique adaptée aux caractéristiques des patientes et des patients (00E0)
		Techniques de physiothérapie (144.A0)	Établir des relations professionnelles (0559)
		Techniques de prothèses dentaires (110.A0)	Appliquer des principes d'esthétique à la confection des prothèses (00DN) (en lien avec le contexte de réalisation)
		Techniques de thanatologie (171.A0)	Interagir avec une clientèle multiculturelle et multiconfessionnelle (051S)
		Technologie d'analyses biomédicales (140.C0)	Prélever des échantillons biologiques sur une personne (06D3)
		Technologie de l'échographie médicale (142.G0)	Interagir en contexte professionnel (00WM)

Secteurs		Programmes techniques francophones	Exemple de compétence impliquant une relation avec l'autre
19	Santé (suite)	Technologie de médecine nucléaire (142.F0)	Interagir en contexte professionnel (0028)
		Technologie de radio-oncologie (142.C0)	Interagir avec une patiente ou un patient en radio-oncologie (06EW)
		Technologie de radiodiagnostic (142.A0)	Établir, sur le plan professionnel, des relations interpersonnelles de qualité (005F)
20	Services sociaux, éducatifs et juridiques	Techniques d'éducation à l'enfance (322.A0)	Établir avec les enfants une relation significative sur le plan affectif (0194)
		Techniques d'éducation spécialisée (351.A0)	Communiquer avec la clientèle et au sein d'une équipe de travail (019Q)
		Techniques de recherche sociale (384.A0)	Effectuer les entrevues individuelles (0305)
		Techniques de travail social (388.A0)	Établir une relation d'aide (018A)
		Techniques d'intervention en délinquance (310.B0)	Entrer en relation avec une personne délinquante, sa famille ou ses proches (030N)
		Techniques de gestion et d'intervention en loisir (391.A0)	Interagir en milieu de travail (01AK)
		Techniques juridiques (310.C0)	Communiquer et interagir en milieu de travail (0454)
		Techniques policières (310.A0)	Interagir avec différentes clientèles (06DR)
21	Soins esthétiques	Aucun programme collégial	n/a

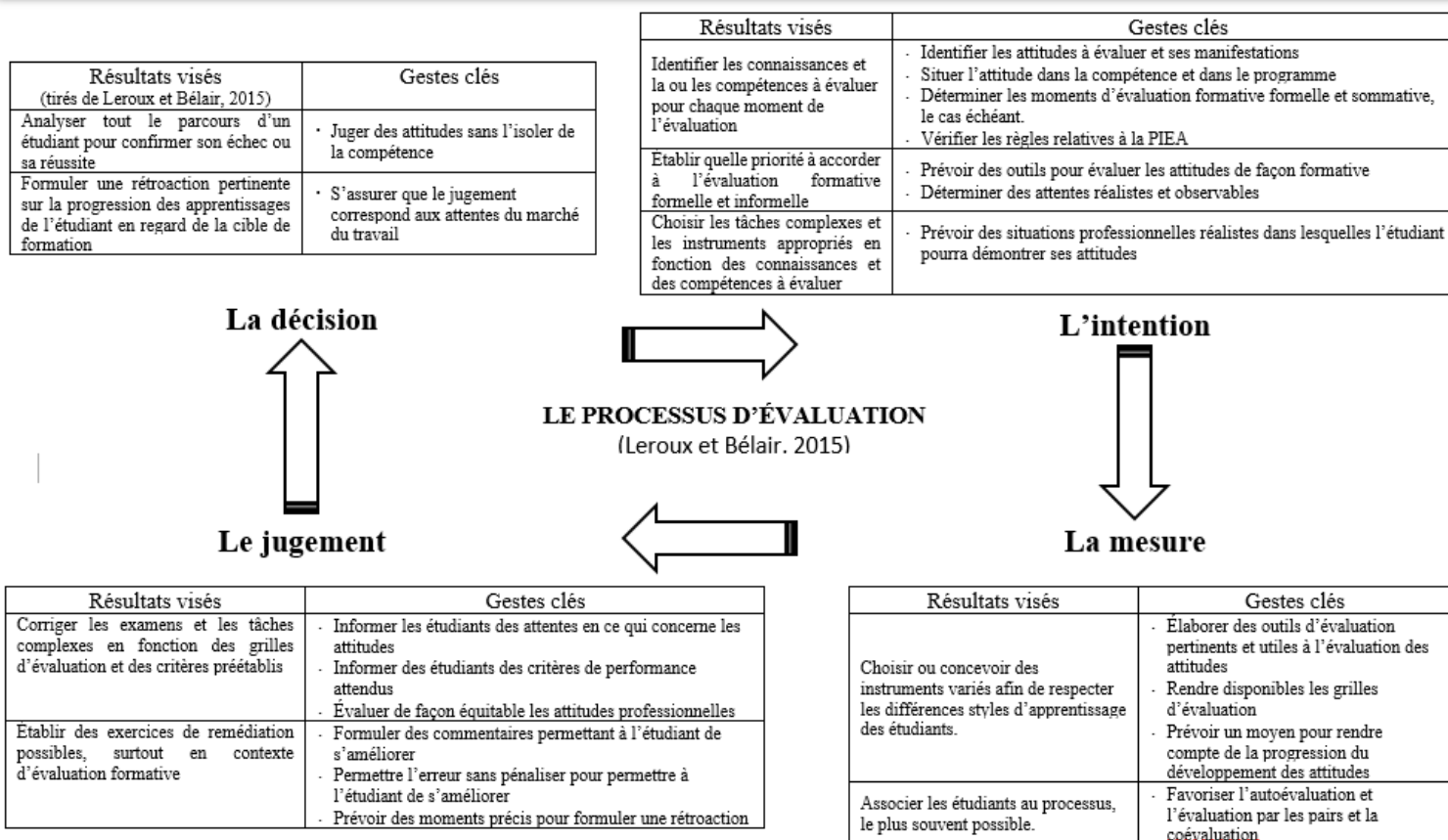
Source : Compétences Québec, 2019

ANNEXE S. SCHEMA REGROUPANT LE PROCESSUS D'EVALUATION, LES RESULTATS VISES ET LES GESTES CLES

COMPÉTENCES RETENUES (tiré de Conseil supérieur de l'éducation, 2000)

Développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves

- Favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages ;
- Développer des liens plus serrés entre l'évaluation et l'enseignement dans une double perspective, celle du soutien au cheminement et celle du réajustement constant des pratiques pour les rendre plus conformes aux besoins d'apprentissage des élèves ;
- Inscrire son enseignement dans une dynamique de programme et contribuer ainsi à l'atteinte des objectifs des programmes d'études.



À la suite du parcours doctoral, le terme savoir-être a été utilisé au lieu d'attitude.

ANNEXE T. QUESTIONNAIRE ADMINISTRE AUX ENSEIGNANTES

QUESTIONNAIRE

SECTION A : LA PLACE DES ATTITUDES DANS VOTRE PROGRAMME

1. Évaluez-vous formativement les attitudes dans vos cours ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Je ne sais pas
2. Évaluez-vous sommativement (retrait de points) les attitudes dans vos cours ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Je ne sais pas
3. L'évaluation des attitudes est-elle prévue dans les plans de cours votre programme ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Je ne sais pas
4. Dans quel contexte les attitudes sont-elles évaluées ?
 - ☐ Lors des cours
 - ☐ Lors des stages en entreprise
 - ☐ Lors des stages dans la clinique-école
 - ☐ Lors des cours et des stages (clinique-école)
 - ☐ Les attitudes ne sont pas évaluées
 - ☐ Ne sait pas
5. L'évaluation des attitudes peut-elle influencer la réussite d'un cours ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Je ne sais pas
6. L'évaluation des attitudes peut-elle influencer la réussite d'un stage (entreprise et clinique-école) ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Je ne sais pas
7. L'évaluation d'une attitude pourrait-elle entrainer un échec, sans pour autant avoir été enseignée ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Je ne sais pas

Section B : Le processus d'évaluation

Dans cette section, répondez au meilleur de votre connaissance au regard de l'évaluation des attitudes.

Tâches	Dans quelle mesure suis-je capable de réaliser cette tâche ?				Quelle importance j'accorde à cette tâche ?				Gestes clés	Dans quelle mesure suis-je capable de réaliser ces gestes clés ?			
	Très faible mesure	Faible mesure	Forte mesure	Très forte mesure	Très peu important	Peu important	Important	Très important		Très faible mesure	Faible mesure	Forte mesure	Très forte mesure
Première étape : L'intention (au moment de la rédaction du plan de cours)													
8. Identifier les connaissances à faire apprendre, dont les attitudes, et les compétences associées.									a) Identifier les attitudes à évaluer.				
									b) Associer des comportements aux attitudes à évaluer.				
									c) Identifier les compétences associées à ces attitudes.				
									d) Déterminer les contextes dans lesquels les attitudes seront évaluées.				
									e) Déterminer des attentes réalistes et observables.				
9. Établir quelle priorité accorder à l'évaluation formative formelle (prévue et avec un instrument d'évaluation[1]) et informelle (imprévue et instrument d'évaluation)									a) Faire référence aux règles de la PIEA.				
									b) Faire référence aux règles départementales pour guider mes choix.				
									c) Envisager des moyens, autre que l'observation, afin de juger du développement de l'attitude, en lien avec une compétence.				
									d) Déterminer des moments d'évaluation formative formelle (dans le plan de cours) et sommative, le cas échéant.				
									e) Déterminer le rôle de l'étudiant[2].				
									f) Proposer des situations professionnelles.				
									g) Déterminer des moyens permettant aux étudiants de s'améliorer.				
10. Déterminer une pondération pour l'évaluation sommative.									a) Décider de la pondération accordée.				
Deuxième étape : La mesure													
11. Penser les tâches en situation authentique et les instruments d'évaluation de telle sorte qu'ils correspondent le plus adéquatement									a) Élaborer des tâches en situation authentique pertinentes pour les attitudes à évaluer chez l'étudiant.				
12. Choisir et concevoir des instruments d'évaluation variés.									a) Élaborer des instruments d'évaluation pour évaluer formativement les attitudes.				
									b) Élaborer des instruments d'évaluation pour évaluer sommativement les attitudes.				
									c) Rendre disponibles aux étudiants les instruments d'évaluation.				
									d) Prévoir un moyen pour rendre compte de la progression du développement des attitudes.				
13. Associer les étudiants au processus d'évaluation, le plus souvent possible.									a) Favoriser l'autoévaluation.				
									b) Favoriser l'évaluation par les pairs.				
									c) Favoriser la coévaluation.				
Troisième étape : Le jugement													
14. Interpréter les résultats									a) Porter un jugement sur les attitudes en tenant compte de la compétence du cours.				
									a) Formuler des commentaires constructifs permettant à l'étudiant de s'améliorer.				
									b) Me remettre en question face à des difficultés des étudiants.				
									c) Porter un jugement éthique envers les étudiants à l'aide des instruments d'évaluation.				
15. Prévoir, en contexte d'évaluation formative, des exercices permettant à l'étudiant de s'améliorer.									a) Formuler une rétroaction à l'étudiant.				
16. Juger de la pertinence de la tâche et des instruments d'évaluation									b) Permettre l'erreur sans pénaliser l'étudiant.				
									a) Revoir mes instruments d'évaluation après les corrections afin de m'assurer de leur efficacité.				
Quatrième étape : La décision													
17. Analyser tout le parcours d'un étudiant pour confirmer son échec ou sa réussite									a) Juger de la compétence d'un étudiant en considérant les savoirs- les savoir-faire et le savoir-être (les attitudes).				
18. Formuler une rétroaction pertinente sur la progression des apprentissages de l'étudiant en regard de la cible de formation									a) Porter un jugement en tenant compte des attentes du marché du travail				

[1] Les instruments d'évaluation font référence aux grilles d'évaluation et aux examens.

[2] Dans ce questionnaire, nous utilisons le générique masculin sans aucune discrimination et uniquement pour favoriser la fluidité du texte.

SECTION C : L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL

19. Je sais comment évaluer les compétences du programme d'études.
- ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Plus ou moins
20. Je sais comment évaluer les attitudes dans mon programme d'études.
- ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Plus ou moins
21. Je me sens outillé (e) pour évaluer les étudiants.
- ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Plus ou moins
22. Ma charge d'enseignement actuelle me permet de prendre des moyens afin d'améliorer mes pratiques évaluatives.
- ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Ne sait pas
23. Je me sens soutenu (e) dans l'élaboration de mes activités d'enseignement et de mes instruments d'évaluation.
- ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Plus ou moins
24. Les personnes qui me soutiennent dans l'élaboration de mes activités d'enseignement et de mes instruments d'évaluation sont :
- ☐ Des collègues du département
 - ☐ La conseillère ou le conseiller pédagogique
 - ☐ Un membre de la direction
 - ☐ Autre : (spécifiez)
25. Mon milieu de travail m'offre des possibilités de formation concernant l'évaluation des apprentissages.
- ☐ Oui
Lesquelles :
 - ☐ Non
 - ☐ Ne sait pas

SECTION D : VOTRE PROFIL DE FORMATION

26. Quel est votre niveau de formation en enseignement au collégial :
- ☐ Aucun
 - ☐ Baccalauréat en enseignement professionnel et technique
 - ☐ Complété
 - ☐ À compléter
 - ☐ Microprogramme de 1^{er} cycle
 - ☐ Complété
 - ☐ À compléter
 - ☐ Microprogramme de 2^e cycle (MIPEC ou MIFIEC)
 - ☐ Complété
 - ☐ À compléter
 - ☐ Diplôme de 2^e cycle (DE)
 - ☐ Complété
 - ☐ À compléter
 - ☐ Maîtrise en enseignement collégial (MEC)
 - ☐ Complété
 - ☐ À compléter
27. Comment évaluez-vous vos connaissances en lien avec l'évaluation des apprentissages ?
- ☐ Très développé
 - ☐ Développé
 - ☐ Peu développé
 - ☐ À développer
28. Comment évaluez-vous vos connaissances en lien avec l'évaluation des attitudes ?
- ☐ Très développé
 - ☐ Développé
 - ☐ Peu développé
 - ☐ À développer

SECTION E : RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

29. Quel est votre statut d'emploi cette session
- ☐ Permanent temps plein
 - ☐ Permanent temps partiel
 - ☐ Temps plein à contrat
 - ☐ Temps partiel à contrat
30. Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement collégial ?
- ☐ 5 et moins
 - ☐ 6-10
 - ☐ 11-15
 - ☐ 16 et +

ANNEXE U. QUESTIONNAIRE POUR L'ENTRETIEN DE GROUPE

Date de la rencontre : 20 mars 2017 à 13h00

Durée de la rencontre : 2 heures

Participants : Les 6 enseignantes du programme XYZ ont confirmé leur participation.

1. Matériel à prévoir

- Matériel d'enregistrement audio
- Copie des formulaires de consentement signés à remettre aux participantes
- Cartons d'identification des participants
- Papier et crayon pour prise de notes (pour moi)
- Papier et crayons pour les participantes
- Café et eau
- Beignes ou autres collations

2. Accueil (hors d'enregistrement)

- Bienvenue et remerciement individuel pour leur présence
- Remise des copies des formulaires de consentement signés

3. Introduction du projet : (début de l'enregistrement) (environ 5 minutes)

Ce projet d'intervention dans le cadre du Doctorat professionnel en éducation, concerne l'évaluation des attitudes professionnelles dans un programme technique lié au secteur de la santé. Par ce premier projet, je cherche à connaître et comprendre les pratiques d'évaluation des attitudes professionnelles et effectuer une analyse des besoins de formation qui permettra, ultimement, que nous travaillions ensemble vers l'amélioration d'un but commun.

Cet entretien de groupe constitue une deuxième étape, précédée de la passation d'un questionnaire aux membres de l'équipe enseignante du programme XYZ. Ce groupe de discussion devrait prendre environ 120 minutes de votre temps et sera enregistré de façon audio. L'enregistrement ne sera écouté que par moi et les membres de mon équipe d'encadrement, si nécessaire. Les échanges seront retranscrits afin des fins de traitement des données. Lors de communications orales ou écrites, vos noms et les informations pouvant permettre de vous reconnaître, comme le nom de votre programme, ne seront pas dévoilés permettant ainsi de préserver la confidentialité.

Évidemment, vous tous qui participez au groupe de discussion connaissez l'identité des personnes participantes et les renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration afin de préserver la confidentialité de ces informations.

Afin d'assurer une bonne répartition des temps de parole, je vais m'assurer que toutes les personnes qui le souhaitent auront pu prendre la parole une première fois avant de donner la parole une 2^e fois à une personne. Ceci étant dit, je tiens à vous rappeler que votre participation est libre et que vous pouvez refuser de répondre à une question.

Pour assurer la meilleure qualité possible de l'enregistrement, je vous demande d'attendre que la personne qui a la parole ait terminé son intervention avant de commencer la vôtre.

J'espère que votre participation au présent groupe de discussion nous fournira l'occasion d'enrichir nos réflexions sur l'évaluation des attitudes professionnelles et que nous pourrons, ensemble, installer les bases qui serviront d'assise à ce projet élaboré par et pour votre département.

Au niveau du fonctionnement du groupe de discussion, nous allons traiter de quatre thèmes :

1. les pratiques d'évaluation des attitudes dans le secteur technique au collégial ;
2. les défis en lien avec l'évaluation des attitudes dans un programme d'études technique ;
3. les besoins de formation pour le secteur technique ;

Commençons donc avec la première question.

Question 1 : Dans les programmes d'études techniques, quelles sont les pratiques d'évaluation des attitudes ?

- Concrètement, pourriez-vous en décrire quelques-unes ?
- Dans quel contexte ces pratiques se déroulent-elles (en classe, en stage, en clinique-école) ?
- Certains domaines doivent-ils obligatoirement évaluer les attitudes ? Pourquoi ?
- Ces évaluations sont-elles formatives ou sommatives ?
- Quels sont les instruments utilisés pour évaluer les attitudes ?
- Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter sur ce point ?

Question 2 : Quels sont les défis observés ou vécus lors de l'évaluation des attitudes dans les programmes d'études techniques ?

- Comment ces défis se manifestent-ils dans le quotidien d'un enseignant au secteur technique ?
- Certains défis pourraient-ils être liés à la l'organisation des cégeps (politiques) ou des considérations éthiques ?
- Comment est-il possible de surmonter ces défis ?
- Y a-t-il d'autres défis, en lien avec l'évaluation des attitudes, dont vous voudriez parler ?

Question 3 : Quels sont les besoins de formation que les enseignants du secteur technique présentent au regard de la mise en œuvre de pratiques d'évaluation des attitudes dans une approche par compétences ?

- Y a-t-il des ressources humaines ou techniques qui pourraient soutenir les enseignants pour mettre en place des pratiques d'évaluation des attitudes ?
 - Quelles sont-elles ? (collègues, conseiller pédagogique, membre de la direction)
 - Comment, concrètement, ces ressources pourraient-elles supporter les enseignants ?
- Y a-t-il des connaissances et des compétences qui faciliteraient l'évaluation des attitudes ?
 - Y a-t-il des connaissances techniques à développer ?
 - Y a-t-il des connaissances pédagogiques à développer ?
- Y a-t-il d'autres besoins dont vous voudriez parler ?

Question 4 : Selon #vous, quelles formes pourrait prendre une formation sur l'évaluation des attitudes afin qu'elle puisse être adaptée à votre programme ?

- Y a-t-il des modalités auxquelles vous pensez ?
- Y a-t-il des manières de procéder qui corresponde à vos besoins ou vos attentes ?

Conclusion de l'entretien de groupe :

À la lumière des échanges que nous venons d'avoir, dans le cadre de cet entretien de groupe, qu'elle est l'idée principale (ou l'élément principal) que retenez-vous ?

Pour ma part, je retiens (je résume les principaux éléments)...

Avez-vous des commentaires ou des idées à ajouter ?

Le groupe de discussion est maintenant terminé. Je vous remercie de participation. Nous nous rencontrerons (juin ou août) afin que je puisse vous transmettre un résumé des informations recueillies et envisager les suites pour le projet.

ANNEXE V. MACROPLANIFICATION

<p style="text-align: center;"><u>Macroplanification du modèle d'accompagnement</u> (inspiré de Gagnon et Brochu, 2016-2017; Guillemette, 2011, Lafortune <i>et al.</i>, 2009, Vial et Caparros-Mencacci, 2007)</p>		
Entente (Création d'un espace de problème à élucider)	Rencontres (Cheminement vers le changement)	Expérience (Retour sur l'appris)
27 février et 19 mars 2018	16 mai, 14 juin ¹ , 16 août, 25 septembre et 15 novembre 2018	11 décembre 2018
<p><u>À partir du projet 1 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Revoir les résultats du projet 1 Informar des retombées de ce projet <p><u>En vue du projet 2 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Instaurer le climat de travail afin de susciter le respect et la confiance; Échanger sur le projet 2 et ses objectifs; Définir ce qu'est une communauté d'apprentissage Présenter les outils de collectes de données <p><u>Projet 2 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Réfléchir sur les priorités d'équipe (projet commun) Réfléchir sur les projets professionnels personnels (PPI) Préciser les résultats envisagés au regard de l'évaluation du savoir-être 	<p><u>Planification d'une rencontre</u></p> <p>Accueil et préparation</p> <ul style="list-style-type: none"> Retour sur la rencontre précédente Précision des intentions de la rencontre <p>Réalisation</p> <ul style="list-style-type: none"> Retour sur les PPI à l'aide des boucles de réflexivité Présenter, s'il y a lieu, des capsules théoriques pour venir éclairer les discussions et susciter le questionnement; Partage de pratiques <p>Introspection</p> <ul style="list-style-type: none"> Évaluation des apprentissages réalisés Évaluation de la rencontre Rédaction d'un compte rendu (par la chercheuse et approuvé par les participantes) 	<p><u>Bilan</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Évaluation de l'atteinte des objectifs (évolution des PPI) Autoévaluation du développement professionnel Évaluation du mode de fonctionnement (pérennité)

ANNEXE W. RESUME DE LA PLANIFICATION

Macroplanification		Microplanification	Lors d'une rencontre	
Phases du projet (Vial et Caparros-Mencacci, 2007)	Étapes de mise en œuvre du projet (Boutinet, 2007b)	Temps de chaque rencontre (Guillemette, 2011; Lafortune <i>et al.</i> , 2009a)	Spirale de la recherche-action (Savoie- Zajc, 2005, 2007, 2010)	Compétences pour accompagner (Lafortune <i>et al.</i> , 2009b)
Entente	Diagnostic		<div> <div></div> <div>Questionnement initial sur le projet commun</div> <div>Observer</div> <div>Analyser/réfléchir</div> <div>Échanger/agir</div> </div>	<p>Les relations entre les personnes</p> <p>C3 : Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement</p> <p>C4 : Maintenir une communication réflexive-interactive dans la préparation et l'animation du processus de changement</p> <p>C5 : Mettre en place une collaboration professionnelle pour cheminer dans un processus de changement</p> <p>Le processus</p> <p>C1 : Adopter une posture visant à réaliser une démarche d'accompagnement au changement</p> <p>C2 : Modeler une pratique réflexive dans l'accompagnement d'un changement</p> <p>C6 : Mettre en place des projets d'action pour accompagner un processus de changement</p> <p>C8 : Exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique</p> <p>Les apprentissages réalisés</p> <p>C7 : Mettre à profit des pratiques évaluatives dans un processus de changement</p>
	Ébauche			
Rencontre	Mise en œuvre	Accueil et préparation		
		Réalisation		
		Introspection		
Expérience	Évaluation			